

Universidad de Tartu

Facultad de Filosofía

Departamento de Filología Germánica, Románica y Eslava

Filología Hispánica

**EL TRABAJO DE LOS PROFESORES DE LENGUA ESPAÑOLA Y LA
ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA
EN LOS INSTITUTOS DE INSTRUCCIÓN GENERAL EN ESTONIA**

Tesina de máster

Autora: Liina Viikberg

Directoras: Mari Kruse y Triin Lõbus

Tartu

2013

Índice:

Introducción	4
1.Enseñanza de lenguas extranjeras y de español como lengua extranjera (ELE) en Europa	6
1.1. Documentos base	6
1.2. Enseñanza de lenguas extranjeras y de ELE en las escuelas de instrucción general de Europa.....	7
1.3. Diplomas de Español como Lengua Extranjera	14
2. Enseñanza de lenguas extranjeras y ELE en el sistema educativo estonio	17
2.1. Documentos base	17
2.1.1. <i>Acuerdo de cooperación cultural, educativa y científica entre la República de Estonia y el Reino de España</i>	17
2.1.2. <i>Estrategias de lenguas extranjeras en Estonia 2009-2015</i>	17
2.1.3. <i>Plan curricular nacional de educación primaria, secundaria obligatoria y Plan curricular nacional de educación postobligatoria</i>	24
2.1.4. <i>Plan de estudios nacional de la lengua española</i>	30
2.1.5. <i>Libro de campo “Lenguas extranjeras” para la educación secundaria postobligatoria. Recomendaciones para la redacción de programaciones de lenguas extranjeras</i>	31
2.2. Estadísticas sobre la enseñanza de lenguas extranjeras y de ELE en las escuelas de instrucción general de Estonia.....	33
3. Trabajo empírico de la investigación	43
3.1. Método de investigación	43
3.2. Perfil de profesores de ELE en las escuelas de instrucción general de Estonia.	45
3.3. Trabajo de los profesores de español en los institutos de Estonia	52
3.3.1. Carga de trabajo de los profesores de ELE	52
3.3.2. Plan de estudios nacional de la lengua española.....	58
3.3.3. Materiales y métodos de enseñanza	62

3.3.4. Interés y motivación de los alumnos.....	68
3.4. Problemas de mantenimiento del nivel del español adquirido y ampliación de los conocimientos de los profesores de español en Estonia.....	73
3.5. Evaluación del trabajo de los profesores de lengua española en Estonia y perspectivas de futuro	90
Conclusión	98
Bibliografía	107
Resümee	112
Anexos	117
Anexo 1. Cuadros de estadísticas sobre la enseñanza de lenguas extranjeras y ELE en las escuelas de instrucción general de Estonia (2008/2009-2012/2013).....	117
Anexo 2. Carta de presentación y encuesta para los profesores de español	121

Introducción

En los últimos años el trabajo de los profesores en Estonia ha estado a menudo en el centro del debate público. Mucho se ha hablado, por ejemplo, de los salarios de los profesores, del agotamiento de los mismos, de la falta de profesores jóvenes, así como de la reforma del sistema educativo y de la reorganización de la red de escuelas, teniendo también estos dos últimos aspectos un impacto en el trabajo del profesorado. Los diferentes problemas relacionados con el trabajo diario de los profesores son importantes porque influyen en la calidad de la enseñanza.

Las primeras escuelas de instrucción general de Estonia introdujeron el español como lengua extranjera en sus currículos ya en el año 1994 y desde entonces la enseñanza de español ha ido progresando rápidamente. Sin embargo, la problemática relacionada con los profesores de lengua española y su trabajo no ha sido estudiada. El objetivo del presente estudio es mostrar la situación actual del trabajo de los profesores de lengua española en los institutos de instrucción general de Estonia, así como de la enseñanza del español como lengua extranjera todo ello desde el punto de vista de los propios profesores de español. Para recoger los datos hemos realizado una encuesta (véase el Anexo 2) entre los 24 profesores de español que fueron la totalidad de docentes que en el curso escolar 2011/2012 trabajaron en diferentes institutos de instrucción general de Estonia.

Nuestro trabajo está compuesto por tres partes. Los dos primeros capítulos del estudio proporcionan conocimientos básicos de los temas tratados en la parte empírica del trabajo. Empezamos con la presentación de unos documentos fundamentales que regulan esta área temática en toda Europa y seguimos con una síntesis de la situación de la enseñanza de las lenguas extranjeras y española en Europa. Para esto hemos utilizado principalmente los materiales publicados por el Instituto Cervantes, el Ministerio de Educación Cultura y Deportes de España, así como los publicados por Eurydice y Eurostat en colaboración con la Comisión Europea que son las autoridades que disponen de los datos más actuales y válidos con respecto al tema elegido. Todos estos documentos mencionados están disponibles en Internet en español y/o inglés. La primera parte del trabajo la

terminamos con un breve resumen de la evolución de las inscripciones en exámenes de Diploma de Español como Lengua Extranjera.

En el segundo capítulo del trabajo centramos nuestra atención en Estonia. Para empezar estudiamos algunos documentos en los que se basa o que influyen en la enseñanza del español en Estonia. Estos documentos están disponibles en Internet en estonio (excepto el *Acuerdo de cooperación* que está tanto en estonio como en español). A continuación analizamos estadísticas sobre la enseñanza de lenguas extranjeras y del español como lengua extranjera en las escuelas de instrucción general de Estonia. Además mostramos, utilizando los datos de la tesina de licenciatura de Elena Palm y las estadísticas del Ministerio de Educación y Ciencia de Estonia, la evolución de la enseñanza de español como lengua extranjera en las escuelas de instrucción general de Estonia.

Al principio de la tercera parte del estudio describimos el método de investigación empleado. El análisis de la encuesta realizada está dividido en cuatro bloques temáticos: en el primero describimos el perfil de los profesores de español, en el segundo analizamos varios aspectos del trabajo de los profesores de español, en el tercero extraemos a la luz los problemas de formación del profesorado y en el cuarto observamos cuales son las perspectivas de futuro según las opiniones de los profesores. Al final del trabajo presentamos las conclusiones obtenidas de esta investigación.

1. Enseñanza de lenguas extranjeras y de español como lengua extranjera (ELE) en Europa

1.1. Documentos base

El Consejo de Europa tiene una política lingüística dirigida a proteger y desarrollar la herencia de lenguas y la diversidad cultural de Europa, así como a promover el plurilingüismo y facilitar la movilidad personal por medio del aprendizaje de lenguas y culturas a lo largo de toda la vida. Para mejorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje de lenguas extranjeras el Consejo de Europa ha puesto en marcha un tratamiento homogéneo de la enseñanza de lenguas mediante la aplicación de varios principios comunes. De las iniciativas del Consejo de Europa en el ámbito de la enseñanza de lenguas en el presente trabajo nos centramos brevemente en las dos siguientes: el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje, evaluación* y el *Portfolio Europeo de las Lenguas*. (Instituto Cervantes “Documentos...”)

*Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje, evaluación*¹

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje, evaluación* (MCERL), publicado por el Consejo de Europa en el año 2001, proporciona las bases comunes para lograr la coherencia en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas modernas en Europa. En este documento se describen los objetivos y la metodología de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. También se proporcionan seis niveles de competencia y criterios de evaluación, lo que hace posible medir el progreso en el aprendizaje de cada persona a lo largo de su vida y comparar niveles y certificados más fácilmente, contribuyendo de este modo a favorecer la movilidad entre los ámbitos educativos y profesionales. Los seis niveles de dominio definidos en el MCERL son: A1, A2, B1, B2, C1 y C2, donde A corresponde al usuario básico, B al usuario independiente y C al usuario competente. (Consejo de Europa, 2002; Instituto Cervantes “Documentos...”)

¹Disponible en la página web del Instituto Cervantes: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

El MCERL se emplea en toda Europa por los profesores de lenguas extranjeras, examinadores, autores de manuales y materiales didácticos, formadores de profesorado, y administradores educativos para el desarrollo curricular, la elaboración de programas, exámenes, manuales y cursos de formación de profesores de lenguas extranjeras. (Consejo de Europa, 2002; Instituto Cervantes “Documentos...”)

Portfolio Europeo de las Lenguas²

Es un documento personal de cada ciudadano europeo en el que se pueden registrar sus actividades de aprendizaje de lenguas realizadas a lo largo de toda la vida y también sus experiencias culturales, trabajos y las relaciones internacionales en las que haya tomado parte.

El Portfolio consta de tres partes. Primero, el *Pasaporte de Lenguas* contiene una autoevaluación de las competencias por destrezas lingüísticas (hablar, leer, escuchar, escribir), tomando como base los niveles de dominio definido en el MCERL. También encierra información sobre cursos a los que ha asistido, diplomas obtenidos así como contactos relacionados con otras lenguas y culturas. Segundo, la *Biografía lingüística*, en la que se describen las experiencias personales en cada una de las lenguas y está diseñada para ayudar al aprendiz a la hora de planificar y evaluar su progreso. Tercero, el *Dossier* es un conjunto de diplomas, certificados, trabajos escritos, proyectos, grabaciones en audio, vídeo, presentaciones, etc. que ilustran las capacidades y conocimientos lingüísticos descritos en el *Pasaporte de Lenguas* y en la *Biografía lingüística*. (Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos)

1.2. Enseñanza de lenguas extranjeras y de ELE en las escuelas de instrucción general de Europa

Las lenguas en la Unión Europea

La Unión Europea (UE) está formada actualmente por 27 estados miembros en los que viven más de 500 millones de personas. Oficialmente en la UE se reconocen 23

² Disponible en la página web de la Agencia de Programas Educativos Europeos: <http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio.html>

lenguas que pertenecen a tres familias lingüísticas diferentes: indoeuropea, finoúgrica y semítica. Además, existen más de 60 comunidades lingüísticas no oficiales (lenguas regionales o minoritarias autóctonas) y alrededor de 175 lenguas no autóctonas habladas por grupos inmigrantes de hablantes. Así que es una comunidad multilingüe. (Fernández Vítóres “Las lenguas ...”; Otero Roth, Ferrari Sánchez “El Español...”)

En el contexto europeo se usa el término multilingüismo con dos significados: para referirse tanto a una situación en la que se utilizan varias lenguas en una zona geográfica determinada como a la capacidad de una persona para hablar varias lenguas. David Fernández Vítóres, uno de los autores del *Anuario del Instituto Cervantes 2010-2011*, destaca en su artículo dos aspectos del multilingüismo europeo: la situación privilegiada del inglés y la distribución de los conocimientos lingüísticos en Europa. (*Ibid.*)

Según los datos del *Anuario del Instituto Cervantes 2010-2011* las lenguas más habladas en la UE por porcentaje de hablantes nativos son el alemán (18%), el inglés (13%), el italiano (13%), el francés (12%), el español (9%) y el polaco (9%); y por porcentaje de hablantes no nativos son el inglés (38%), el alemán (14%), el francés (14%), el español (6%) y el ruso (6%). Al sumar estos datos se ve que la lengua más utilizada en la UE es el inglés (51%), en segunda posición está el alemán (32%), en tercer lugar el francés (26%) y el español ocupa en esta comparación la posición de cuarta lengua (15%). Es decir, más de la mitad de los ciudadanos de la UE (51%) emplea el inglés como lengua materna o como idioma extranjero. Esta situación de claro dominio del inglés es debido a que su utilización como segunda lengua ha ido aumentando a lo largo de los años. (Fernández Vítóres “Las lenguas ...”)

Sobre la distribución de los conocimientos lingüísticos escribe David Fernández Vítóres que los habitantes de países europeos relativamente pequeños suelen tener mejores conocimientos lingüísticos que los habitantes de países meridionales o de países en los que la lengua estatal es una de las grandes lenguas europeas. Por ejemplo solo el 17% de los españoles y el 18% de los británicos dominan al menos dos idiomas aparte de su lengua materna. (*Ibid.*)

Estrategia comunitaria acerca del aprendizaje de lenguas en la Unión Europea

Ya hace años que Europa tiene una política de enseñanza de lenguas común. Por ejemplo los estados miembros de la UE se han comprometido a tratar el aprendizaje de lenguas como una prioridad de los sistemas de educación y formación e implantar la enseñanza de al menos dos lenguas extranjeras. Se ha entendido que para competir en el mundo el uso de una única lengua, aunque sea el inglés, ya no es suficiente. Para promover el aprendizaje de lenguas los estados miembros de la UE deben crear una buena predisposición y un ambiente positivo hacia ellas y estimular los hábitos de comunicación interculturales. (Fernández Vítóres “Las lenguas ...”; Otero Roth, Ferrari Sánchez “El Español...”)

Según las recomendaciones de las estrategias comunes europeas, la enseñanza de lenguas ha de estar presente a lo largo de todos los tramos de la educación formal e informal. El estudio de la primera lengua extranjera debe iniciarse en la educación infantil o primaria y la segunda lengua extranjera ha de ser introducido no posteriormente a los primeros cursos de la educación secundaria. El tipo de clases y el enfoque pedagógico deben adaptarse a la edad y al nivel de los estudiantes. (Otero Roth, Ferrari Sánchez “El Español...”)

La Comisión Europea anima a usar el aprendizaje integrado de asignaturas específicas y lenguas extranjeras, asimismo a emplear las nuevas tecnologías y métodos de enseñanza innovadora y flexible que favorezcan el aprendizaje informal y ayuden crear vinculación del aula con la vida real y la aplicación práctica de las lenguas. El objetivo en el aprendizaje de lenguas no es adquirir la fluidez del hablante nativo en dos lenguas extranjeras, sino alcanzar un alto nivel comunicativo, es decir no se trata de buscar conocimientos pasivos sino habilidades de lectura, comprensión oral, escritura y expresión oral activas. (*Ibid.*)

En el informe *Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa 2012* se informa que en la mayoría de los países europeos está establecido que el nivel de dominio mínimo al final de la educación obligatoria en la primera lengua extranjera debe ser entre A2 y B1 y en la segunda lengua extranjera entre A1 y B1. Al final de la educación secundaria superior general los alumnos deberían lograr un nivel de dominio mínimo entre B1 y B2 para la primera lengua extranjera y entre A2 y B2 para la segunda lengua extranjera. (Eurydice network “Cifras clave...”, 2012)

El aprendizaje de lenguas en la Unión Europea

Según el informe *Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa 2012* en la mayoría de los países europeos, los alumnos comienzan a aprender una lengua extranjera entre los seis y nueve años de edad y es obligatorio que todos los alumnos estudien dos lenguas extranjeras al menos durante un año a lo largo de la educación obligatoria. Además los autores destacan que aunque la edad a la que el alumnado comienza a aprender una lengua extranjera en Europa ha bajado, el total de horas de enseñanza no ha aumentado significativamente. De hecho, el número de horas dedicadas a las lenguas extranjeras es bastante bajo en comparación con otras áreas o materias. (Eurydice network “Cifras clave...”, 2012)

Como ya sabemos el inglés es la lengua que más se enseña como lengua extranjera en casi todos los países europeos. En *Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa 2012* se demuestra que desde el curso escolar 2004/2005 existe en todos los niveles educativos una tendencia al aumento en el porcentaje de alumnos que aprenden esta lengua. (*Ibid.*)

En la introducción del informe *El mundo estudia español 2009-2010*, Félix Herrero Castrillo ha nombrado las decisiones de política educativa que probablemente más afecten al estatus de un idioma en el sistema escolar de un país: “La ampliación/reducción del número de lenguas estudiadas en una etapa; los cambios en la optatividad/obligatoriedad o en su carga lectiva; el hecho de que un idioma sea incluido entre las posibles lenguas a elegir o, mejor aún, que sea de obligada oferta tienen una fuerte repercusión en el número de alumnos que lo estudia y/o en las horas de aprendizaje”. (Universidad de Valencia y Ministerio de Educación, 2011)

Según *Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa 2012*, el alemán o el francés son la segunda lengua extranjera que tras el inglés más se estudia en la mayoría de los países europeos. El español ocupa la posición de tercera o cuarta lengua que más se enseña en países europeos, en especial en la enseñanza secundaria postobligatoria. (Eurydice network “Cifras clave...”, 2012)

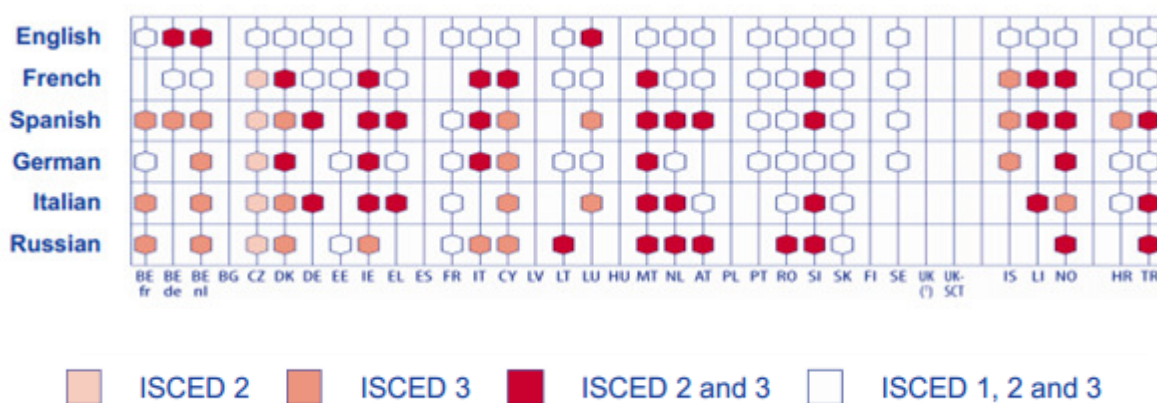


Gráfico 1. Lenguas extranjeras en los currículos escolares en el nivel de Educación Primaria y/o Educación Secundaria indicados en la documentación oficial de las autoridades educativas centrales, 2010/2011. (*International Standard Classification of Education*: ISCED 1 educación primaria, ISCED 2 educación secundaria y ISCED 3 educación secundaria superior.) Fuente: *Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2012*.

Asimismo es interesante hacer notar que en el curso escolar 2009/2010 el porcentaje de alumnos que aprendieron lenguas que no fueran una de las cinco principales lenguas extranjeras que más se estudia en Europa (inglés, francés, español, alemán y ruso) supuso, según el informe citado, un porcentaje inferior al 5% en la mayoría de los países. (Eurydice network “Cifras clave...”, 2012)

La situación del español en la UE y en los sistemas educativos de los estados miembros de la UE

A pesar de la voluntad política en favor del plurilingüismo en Europa, los datos reflejados en *El mundo estudia español 2009-2010* muestran que la primera lengua extranjera que se imparte en las escuelas es casi siempre el inglés, teniendo el español poca importancia en la enseñanza primaria (excepto en los países anglosajones). En cambio, en la enseñanza secundaria, particularmente en el tramo no obligatorio, el español es una lengua demandada y además es una de las lenguas extranjeras preferidas por los universitarios. (Universidad de Valencia y Ministerio de Educación, 2011)

David Fernández Vítóres expone en el *Anuario del Instituto Cervantes 2010-2011* que en la mayoría de los países de la UE el español se enseña en el segundo ciclo de la educación secundaria general y el porcentaje de estudiantes de español es inferior al 20% y, con frecuencia, incluso inferior al 10%. Por supuesto hay excepciones dentro de los países de la UE como por ejemplo Francia (62,4%) o Suecia (40,6%). (Fernández Vítóres “Las lenguas ...”)

Jaime Otero Roth y María José Ferrari Sánchez comentan en el *Anuario del Instituto Cervantes 2010-2011* que históricamente el español no ha sido una lengua muy valorada y enseñada en Europa y esto tiene consecuencias directas sobre la carencia de material didáctico y sobre todo de profesorado, que en su opinión es la más grave dificultad a la que se enfrenta la expansión de la lengua española actualmente. (Otero Roth, Ferrari Sánchez “El Español...”)

A pesar de esta situación los autores del *Anuario del Instituto Cervantes 2010-2011* demuestran que tanto las cifras relativas al programa de movilidad para estudiantes y profesores universitarios Erasmus como los resultados de los estudios del Eurobarómetro sobre la percepción de la utilidad de las lenguas en el ámbito de la UE y otras fuentes reflejan que actualmente la demanda de español en los sistemas de enseñanza de los estados miembros crece en rápida progresión y cada vez hay más personas estudiándolo en toda Europa siendo, además, la mayoría de ellas jóvenes. (Fernández Vítóres “Las lenguas ...”; Otero Roth, Ferrari Sánchez “El Español...”)

Asimismo la evolución del número de alumnos en los dos últimos años presentados en *El mundo estudia español 2009-1010* demuestra que existe una importante demanda para el aprendizaje de la lengua española. (Universidad de Valencia y Ministerio de Educación, 2011)

La formación del profesorado

Según el informe *Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa 2012*, de media, en los países participantes en el *Estudio Europeo de Competencia Lingüística* (EECL), alrededor de un 25% del alumnado asiste a un centro educativo en donde los directores han informado que encuentran dificultades a la hora de cubrir plazas vacantes o suplir una baja de profesores de lenguas. Esta media, además, esconde grandes diferencias entre países, por ejemplo en Estonia dicha cifra ronda el 40%. (Eurydice network “Cifras clave...”, 2012)

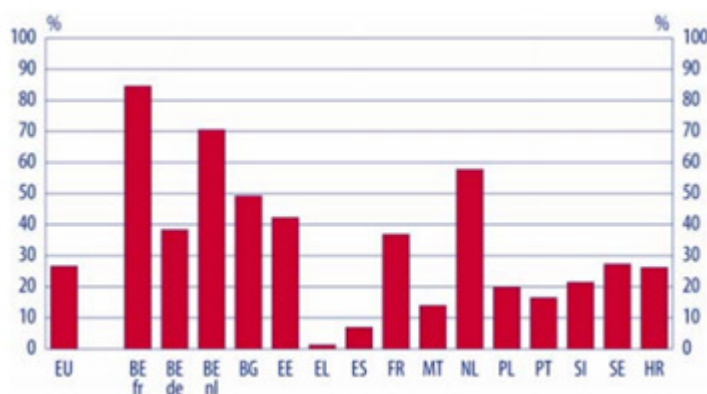


Gráfico 2. Porcentaje de alumnos que asiste a un centro educativo donde el/la director/a informa que ha encontrado dificultades para cubrir plazas vacantes o bajas de profesores de la lengua examinada durante los últimos cinco años, 2010/2011. Fuente: Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2012.

Asimismo Félix Herrero Castrillo identifica en *El mundo estudia español 2009-1010* como el principal cuello de botella que limita la oferta del español en la escuela a la escasez de profesorado y opina que el apoyo a los programas de formación del profesorado es fundamental en la promoción del español como lengua extranjera: “Si la formación continua es importante, porque mejora la calidad del profesorado existente, aún lo es más la formación inicial, ya que por cada nuevo profesor formado se multiplica por cien el número de alumnos que pueden estudiar español”. (Universidad de Valencia y Ministerio de Educación, 2011)

Al mismo tiempo Félix Herrero Castrillo reconoce que en muchas ocasiones esa formación inicial no es fácil de llevar a cabo por la falta de suficientes titulados que cumplan los requisitos para impartir docencia y que dominen el español. Como una opción él ofrece en *El mundo estudia español 2009-1010* los programas de reconversión de profesores de otros idiomas como profesores de español. (*Ibid.*)

Los autores del *Anuario del Instituto Cervantes 2010-2011* Jaime Otero Roth y María José Ferrari Sánchez destacaron que la formación del profesorado es especialmente relevante en la nueva realidad educativa. Todos los profesores de lenguas extranjeras han de haber pasado parte de su formación como docentes en un país donde se hable la lengua enseñada con el fin de perfeccionar sus habilidades de comunicación y conocer mejor la cultura. Asimismo los profesores deben tener la oportunidad de actualizar su formación permanentemente a lo largo de su vida laboral. (Otero Roth, Ferrari Sánchez “El Español...”)

El Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de España y la enseñanza del español en el extranjero

El Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de España (MECD) tiene programas de apoyo y promoción de la enseñanza de la lengua y cultura española en los sistemas educativos extranjeros. Las principales actividades de estos programas son la elaboración de materiales didácticos para la enseñanza de la lengua y de la cultura española, la realización de actividades de formación para el profesorado extranjero, la creación, dotación y gestión de centros de recursos didácticos y la firma de convenios de colaboración destinados a difundir el español. Al mismo tiempo, el MECD analiza la situación de la enseñanza de español en los distintos sistemas educativos comunitarios y promueve la implantación de currículos en lengua española. Actualmente, el MECD tiene presencia directa en 20 de los 27 estados miembros de la UE. Por desgracia en Estonia todavía no la tiene. (Fernández Vítóres “Las lenguas ...”; Instituto Cervantes “Colaboración...”)

1.3. Diplomas de Español como Lengua Extranjera

Los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) son los títulos oficiales acreditativos del grado de competencia y dominio del idioma español, que otorga el Instituto Cervantes en nombre del Ministerio de Educación, Ciencia y Deportes de España. La oferta DELE abarca más de 110 países. (Fernández Vítóres “El Español...”)

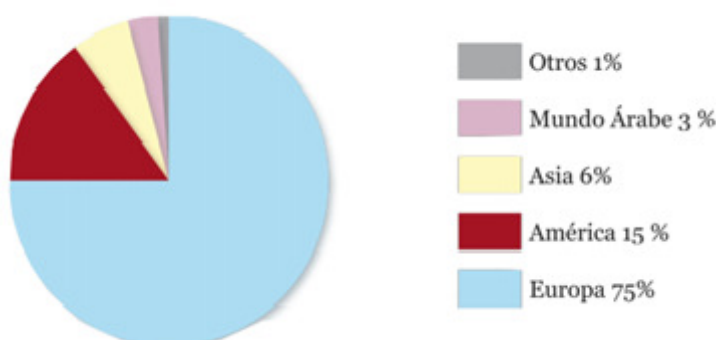


Gráfico 3. Distribución geográfica de los candidatos DELE. Fuente: Informe del Instituto Cervantes *El español, una lengua viva. Informe 2012*.

En el curso escolar 2010/2011 la red de centros de examen creció hasta alcanzar los 700 centros, lo que supone un incremento del 13% con respecto al curso anterior. El

número de aspirantes a la obtención de los DELE también experimentó un incremento significativo con 62 293 candidatos inscritos, frente a los 56 982 del curso anterior, lo que supone un aumento del 8,5%. (Fernández Vítors “El Español...”)

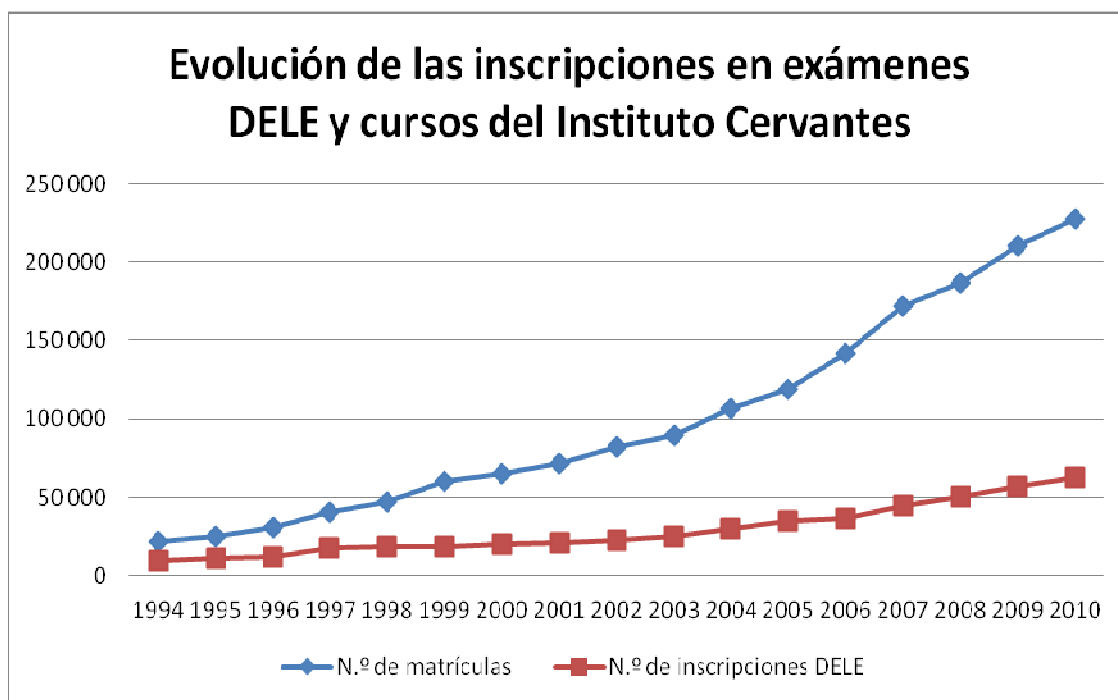


Gráfico 4. Fuente: Elaboración propia a partir del cuadro de Evolución de las inscripciones en exámenes DELE y cursos del Instituto Cervantes publicado en el Informe del Instituto Cervantes *El español, una lengua viva. Informe 2012*.

De momento en Estonia todavía no existe la posibilidad de hacer el examen de español como un examen preparado por el Estado, de ahí que el examen DELE sea la única posibilidad para probar el nivel de español y obtener un diploma oficial con reconocimiento internacional y validez indefinida. En muchos países, los DELE han sido adoptados por las autoridades educativas y los centros de enseñanza reglada como complemento a sus propios programas de evaluación. En Estonia todavía no. (Véase también el capítulo 2.1.2.)

Los exámenes para la obtención de los DELE se realizan en los centros del Instituto Cervantes y en la amplia red de centros de examen DELE, entre los que hay universidades, centros de enseñanza de español, academias, embajadas y consulados. Actualmente en Estonia hay dos centros examinadores DELE activos, en la Universidad de Tallín se realizan los exámenes de DELE ya hace años, Hispania Maja S.L. es centro oficial examinador de DELE desde el año 2013. Hasta 2012

también lo era la Universidad de Tartu, pero ahora no hay nadie que se pueda ocupar de la organización de las convocatorias y no hay suficientes profesores con la formación adecuada de examinador en las pruebas DELE. (Instituto Cervantes “Red de centros...”)

Estos son los datos de los últimos tres años:

Convocatoria	Universidad de Tallín	Universidad de Tartu
de noviembre 2012	Total: 0 candidatos	Total: 0 candidatos
de mayo 2012	Total: 5 candidatos (1 de nivel B1, 3 de nivel B2, 1 de nivel C2)	Total: 7 candidatos (3 de B1, 3 de B2, 1 de C1)
de noviembre 2011	Total: 0 candidatos.	Total: 3 candidatos (2 de B1, 1 de C1).
de mayo 2011	Total: 0 candidatos	Total: 5 candidatos (1 de A2, 1 de B1, 2 de B2, 1 de C1).
de noviembre 2010	Total: 4 candidatos (2 de B1, 1 de B2, 1 de C1)	Total: 0 candidatos
de mayo 2010	Total: 0 candidatos.	Total: 3 candidatos (2 de B2, 1 de C2)

Cuadro 1. Fuente: Los datos de José Carlos Ortega, Profesor y Coordinador DELE Instituto Cervantes de Varsovia. Recibido por correo electrónico el 09 de enero de 2013.

Como se ve, suele haber muy pocos candidatos y no siempre se han realizado las convocatorias DELE en centros examinadores en Estonia por falta de candidatos. Los datos de los tres últimos años muestran que en total han sido 27 candidatos (9 en Tallín y 18 en Tartu). El número de candidatos no es muy amplio pero ha ido creciendo año tras año: en el año 2010 fueron en total siete, en el año 2011, ocho; y en el año 2012, doce candidatos. Hay más demanda para los niveles B2 (once candidatos en tres años) y B1 (nueve candidatos en tres años). Sigue el nivel C1 con cinco candidatos. Menos populares son los niveles A2 y C2 (ambos solamente cuentan con un candidato en tres años) y el nivel A1 no ha tenido candidatos.

2. Enseñanza de lenguas extranjeras y ELE en el sistema educativo estonio

2.1. Documentos base

2.1.1. Acuerdo de cooperación cultural, educativa y científica entre la República de Estonia y el Reino de España³

El 10 de julio 2007 la República de Estonia y el Reino de España firmaron el acuerdo de cooperación con el deseo de desarrollar y promover una amplia y variada cooperación en los campos de la educación, la cultura y la ciencia.

En el Artículo 2 de dicho acuerdo de cooperación, se ha estipulado que ambas partes fomentarán el desarrollo de las relaciones entre sus respectivos países en el ámbito de la educación:

- a) facilitando la cooperación, contactos e intercambios directos entre las personas, instituciones y organismos responsables de la educación de los dos países;
- b) facilitando el estudio y la enseñanza de las lenguas y de la literatura de la otra parte;
- c) facilitando la cooperación y los intercambios de métodos y materiales de enseñanza.

El Acuerdo tenía una vigencia inicial de cinco años y se renovará tácitamente por períodos sucesivos de igual duración, salvo manifestación en contra de una de las partes. (Välisministeerium)

2.1.2. Estrategias de lenguas extranjeras en Estonia 2009-2015⁴

La redacción del documento *Estrategias de lenguas extranjeras en Estonia 2009-2015* se inició en el año 2005 y su meta era aumentar la motivación de la población de Estonia para aprender diferentes lenguas; diversificar las oportunidades de

³ disponible en la página web de Ministerio de Relaciones Exteriores de Estonia (<http://vlepingud.vm.ee>)

⁴ disponible en la página web de Ministerio de Educación y Ciencia de Estonia (<http://www.hm.ee/index.php?03238>)

aprender lenguas extranjeras en cuanto a métodos de estudio, lugares de estudio y la selección de lenguas; mejorar la calidad de la enseñanza de lenguas en la educación formal y no formal; garantizar la calidad de la formación del profesorado de lenguas y mejorar la reputación de los profesores de lenguas en la sociedad; y crear oportunidades para evaluar el nivel de la lengua implementando tanto la autoevaluación como los exámenes institucionales. (Haridusminister, 2009)

Los principales grupos objetivo de la estrategia son:

- estudiantes de preescolares, escuelas primarias, escuelas secundarias, bachillerato y formación profesional, a quienes hay que asegurar una calidad idéntica de la enseñanza de lenguas en las diversas instituciones educativas en todo el país;
- estudiantes universitarios y jóvenes empleados: para mejorar sus cualificación y aumentar la movilidad;
- personas en edad laboral que estén interesadas en asegurar su posición social e ingresos ya alcanzados estudiando una lengua extranjera adicional;
- las personas mayores, cuyos objetivos de aprendizaje de lenguas extranjeras consisten en una mejor comprensión de la información y la participación en los medios de comunicación contemporáneos, en la política, en la cultura y en las distintas organizaciones. (*Ibid.*)

La estrategia enfatiza el aprendizaje de las siguientes lenguas:

- lenguas más habladas en el mundo y usadas en las relaciones internacionales, en la vida económica, cultural y social (por ejemplo: inglés, español, francés, alemán, portugués, chino, ruso, italiano);
- lenguas que están estrechamente relacionadas con el estonio (finlandés, húngaro y otras lenguas finougrias) y lenguas de países vecinos (letón, lituano, sueco);
- otras lenguas, incluidas las lenguas de los miembros de la Unión Europea y lenguas orientales, cuyos especialistas serán necesarios para cumplir las funciones del estado y para mantener y desarrollar los lazos económicos y culturales;
- lenguas clásicas. (*Ibid.*)

En el capítulo 3.2. del documento *Estrategias de lenguas extranjeras en Estonia 2009-2015* se proporciona un resumen de la política nacional (para más detalles véase el capítulo 2.1.3.) y de estadísticas del aprendizaje de lenguas extranjeras en las escuelas de instrucción general de Estonia.

El gráfico cinco muestra que el interés de los alumnos en el estudio del inglés ha crecido constantemente desde el curso escolar 1993/1994. En el curso escolar 2008/2009 el inglés lo estudió el 83,8% del total de los alumnos de las escuelas de lengua estonia, el 73,1% de los alumnos de las escuelas de lengua rusa, y el 83,1% de los alumnos de clases de inmersión. La cantidad de estudiantes de ruso disminuyó radicalmente en el curso escolar 1993/1994 hasta el 41,1% y luego continuó disminuyendo gradualmente hasta 28,9% durante el curso escolar 1998/1999, pero desde el curso escolar 1999/2000, empezó a crecer de nuevo. En el curso escolar 2008/2009 el 49,4% de los alumnos de las escuelas de estonio estudiaron ruso. El número de los estudiantes de lengua francesa se han incrementado de manera constante si comparamos el curso escolar 1990/1991 (el 0,3%) con el curso escolar 2008/2009 (el 3,4%). El porcentaje de estudiantes de lengua alemana ha sido más alto (el 22,4%) en el curso escolar 1997/1998, pero desde entonces ha disminuido constantemente: en el curso escolar 2008/2009 los estudiantes de lengua alemana representaron el 17,1% del número total de los alumnos de las escuelas de lengua estonia y el 12,5% del número total de alumnos de las escuelas de lengua rusa. (Haridusminister, 2009)

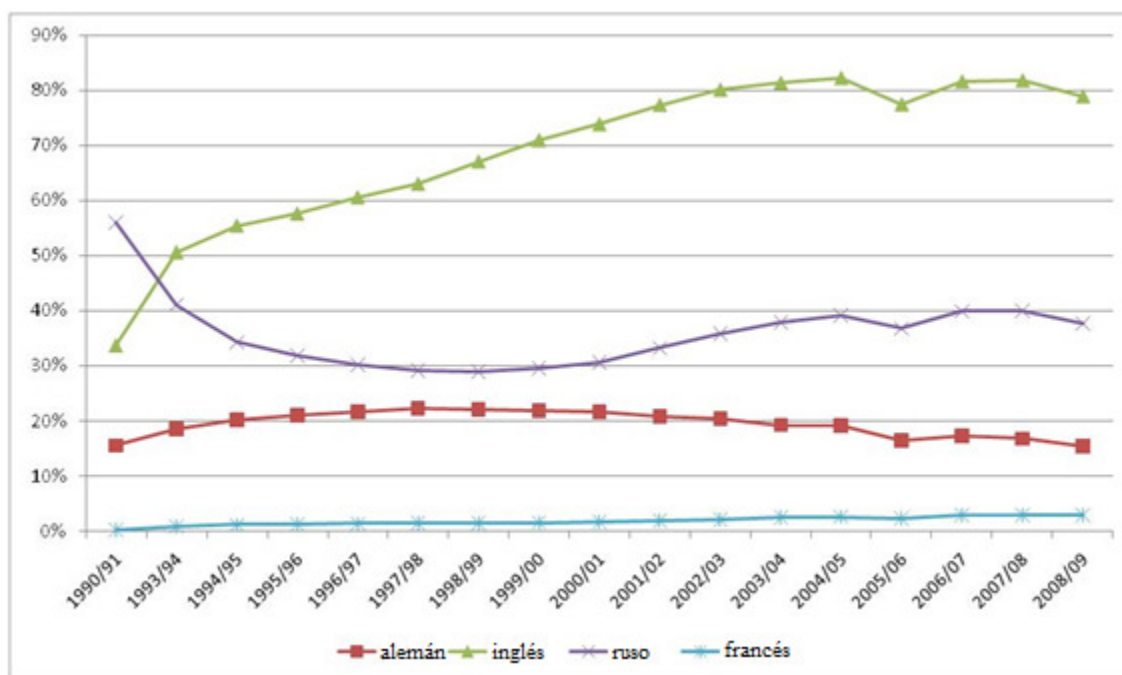


Gráfico 5. El porcentaje de los alumnos de primaria, secundaria obligatoria y postobligatoria que estudiaron alemán, inglés, ruso y francés en los cursos escolares 1999-2009 Fuente: *Estrategias de lenguas extranjeras en Estonia 2009-2015*.

Asimismo, en la estrategia se enumera una variedad de problemas y desarrollos actuales en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras.

- 1) El resultado del aprendizaje de lenguas extranjeras está muy influido por el hecho de ser la primera, la segunda, la tercera o la cuarta lengua extranjera, asimismo depende del contenido del aprendizaje y del número de horas dedicadas al estudio.
- 2) La presencia de una lengua D al lado de las tradicionales lenguas A, B y C en los currículos escolares, muestra que las escuelas están buscando maneras de ofrecer a los estudiantes una variedad de opciones de aprendizaje de lenguas extranjeras.
- 3) Actualmente los profesores de lenguas extranjeras tienen una cualificación muy variada: licenciados en lenguas extranjeras, o adquirida la formación en los cursos optativos durante sus estudios universitarios, o los profesores de otras asignaturas que obtienen el título en cursos de reconversión.
- 4) Los problemas de formación de los profesores de lenguas extranjeras no han sido estudiados, por lo tanto, no se dispone de información sobre cuáles son los cursos de formación en el que los profesores de lenguas extranjeras participan y cuál es el grado de eficacia de dicha formación.

- 5) La libertad a la hora de elegir lenguas extranjeras en los planes de estudio ha hecho que una mayoría de los alumnos haya optado por el inglés en detrimento de otras lenguas, por lo que, a pesar de que Estonia es miembro de la Unión Europea, no dispone de suficientes hablantes del resto de las lenguas más comunes en Europa (por ejemplo de lengua francesa). El aprendizaje de estas otras lenguas solamente como tercera o cuarta lengua extranjera no garantiza hablantes con un nivel alto o muy alto para Estonia. (Haridusminister, 2009)

Tomando como base los problemas existentes y las políticas desarrolladas en Europa relacionadas con el estudio de lenguas extranjeras, se formularon en el documento *Estrategias de lenguas extranjeras en Estonia 2009-2015* los siguientes objetivos para la instrucción general:

- en la enseñanza de lenguas extranjeras, incluyendo el estonio como segunda lengua, se toman como base los niveles de competencia descritos en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*;
- se estudian más como primeras lenguas extranjeras el alemán, el francés, el ruso, y otras lenguas⁵;
- durante el aprendizaje de lenguas extranjeras los estudiantes adquieren los conocimientos de la cultura de la lengua estudiada, así como aumenta la tolerancia hacia las personas de diferentes culturas;
- se imparten algunas asignaturas en diferentes lenguas extranjeras;
- la enseñanza de lenguas extranjeras es de alta calidad, independientemente de la ubicación y del tipo de propiedad de la escuela;
- crece el número de graduados de bachillerato que dominan tres o más lenguas extranjeras. (*Ibid.*)

En el capítulo 4.1. del documento *Estrategias de lenguas extranjeras en Estonia 2009-2015* se describe la situación acerca del reconocimiento de competencias lingüísticas y de aquí cabe destacar el hecho de que Estonia no cuenta con un sistema nacional de reconocimiento de competencias lingüísticas, que se fundamentaría en los niveles descritos en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*:

⁵ En el original: *esimese võõrkeelena õpitakse rohkem saksa, prantsuse, vene ja muid võõrkeeli*. Probablemente los autores de la estrategia querían decir que además del inglés se van a estudiar como primera lengua más lenguas, como por ejemplo el alemán, el francés o el ruso.

aprendizaje, enseñanza y evaluación, y permitiría comparar y evaluar los conocimientos de lenguas extranjeras. (Haridusminister, 2009)

El capítulo 4.2. de las *Estrategias de lenguas extranjeras en Estonia 2009-2015* trata de la calidad del aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras y presenta cuatro objetivos relacionados con este tema.

La calidad de la enseñanza de lenguas extranjeras en el sistema educativo depende del desarrollo del ambiente de aprendizaje, de los materiales de estudio y del nivel de formación del profesorado. Para alcanzar los objetivos definidos tanto en *Estrategias de lenguas extranjeras en Estonia 2009-2015* como en otras estrategias y en la legislación vigente es necesaria garantizar un aprendizaje de calidad, donde el papel más importante tiene el profesor.

Esto lleva a los siguientes objetivos:

- los profesores de lenguas extranjeras van a participar en los programas de prácticas, intercambio y formación en los países donde las lenguas extranjeras respectivas sean las lenguas maternas;
- los exámenes de lenguas extranjeras van a desarrollarse basándose en un análisis sistemático de los exámenes existentes; la formación de especialistas del examen final va a ser continuo;
- con el soporte del estado va estar creada y funcionando activamente una organización paraguas que unifique a los profesores de lenguas extranjeras y que se ocupe del diseño de formación, el asesoramiento, la transferencia de información sobre la cooperación internacional y oportunidades de capacitación en el extranjero y el intercambio de mejores prácticas y experiencias;
- se va a supervisar la calidad de la enseñanza de lenguas extranjeras en las academias y en los cursos de formación de adultos. (*Ibid.*)

Además se ha formulado una visión de la calidad de enseñanza de las lenguas extranjeras:

- La cualificación de todos los profesores de lenguas extranjeras se va a corresponder con el nivel de C1 en la educación secundaria y C2 en la formación secundaria postobligatoria (bachillerato o formación profesional de grado medio);
- la mayoría de los profesores de lenguas extranjeras van a estar formados para enseñar una segunda lengua extranjera; para lograr esto se pondrá en marcha una variedad de sistemas de apoyo: formación profesional, reconversión, intercambio de profesores y verificación del dominio de las lenguas extranjeras, coordinado todo ello por el estado;
- la formación de los profesores de lenguas extranjeras va a incluir un curso de una lengua clásica;
- unas exigencias lingüísticas similares a las de los profesores de lenguas extranjeras van a ser impuestas en los estándares profesionales de otras profesiones relacionadas con las lenguas extranjeras (intérpretes y traductores);
- los planes de estudio de lenguas extranjeras, materiales didácticos, métodos y los recursos técnicos para la enseñanza de lenguas extranjeras van a asegurar un aprendizaje efectivo;
- la contratación pública, los beneficios para los estudiantes, el pago de los profesores, las condiciones de trabajo y las medidas de política regional van a garantizar la disponibilidad de profesores cualificados y un alto prestigio profesional a los profesores de lenguas extranjeras. (Haridusminister, 2009)

Asimismo se ha formulado en *Estrategias de lenguas extranjeras en Estonia 2009-2015* una visión de competencias de lenguas extranjeras y oportunidades de aprendizaje:

- el multilingüismo va a ampliarse en la población, y en la educación obligatoria van a ser desarrolladas oportunidades de adquirir una primera lengua extranjera por lo menos a un nivel B1 y una segunda lengua a un nivel A2 o superior;
- en los institutos de bachillerato y en las escuelas de formación profesional van a ser desarrolladas oportunidades para la adquisición de una primera lengua

extranjera por lo menos a un nivel B2 y una segunda lengua extranjera a un nivel B1;

- en la educación general y la formación profesional se van a ampliar las oportunidades de aprender también una tercer y cuarta lengua extranjera;
- en las instituciones de educación superior van a ser desarrolladas oportunidades para aprender dos lenguas extranjeras; los planes de estudios de grado incluirán una lengua extranjera obligatoria (al menos 4 créditos);
- en la educación de adultos van a ser puestas en marcha oportunidades para complementar y desarrollar las competencias de lenguas extranjeras. (Haridusminister, 2009)

2.1.3. Plan curricular nacional de educación primaria, secundaria obligatoria y Plan curricular nacional de educación postobligatoria⁶

Los cambios socio-políticos en Estonia han afectado también al sistema educativo. A partir del curso escolar 1991/1992 se comenzó a enseñar una lengua extranjera desde el tercer curso, y los estudiantes (en este caso, y dada su edad, la elección fue probablemente de sus padres) pudieron elegir libremente entre las siguientes lenguas: inglés, alemán, francés o ruso. (*Ibid.*)

En el año 1996 se aprobó en Estonia el primer plan curricular nacional para las escuelas de instrucción general. En el *Plan de estudios de lenguas extranjeras en la educación secundaria obligatoria y postobligatoria* el contenido de las fases de estudio se presentó con una duración de tres años. Esto fue la base de las escuelas para el establecimiento de sus programaciones de lenguas extranjeras. La primera lengua extranjera (lengua A) se estudió a partir del tercer curso y la segunda lengua extranjera (lengua B) a partir del sexto curso escolar; en el bachillerato se ha añadido, como lengua extranjera optativa, una tercera (lengua C). (*Ibid.*)

El segundo plan curricular nacional para las escuelas de instrucción general de Estonia se aprobó en el año 2002 y en este se ofreció a los alumnos la oportunidad de comenzar los estudios de las lenguas extranjeras a partir del primer curso escolar y a

⁶ disponibles en la página web de Riigi Teataja (<https://www.riigiteataja.ee/akt/120092011009> y <https://www.riigiteataja.ee/akt/120092011002>)

partir del tercer curso escolar el aprendizaje de lenguas extranjeras ya se convirtió obligatorio. (Haridusminister, 2009)

El *Plan curricular nacional de educación primaria, secundaria obligatoria* y el *Plan curricular nacional de educación secundaria postobligatoria* actual fueron aprobados en el año 2011 y por primera vez los planes de estudios para la educación secundaria obligatoria y postobligatoria están expuestos aparte. A continuación vamos a hacer una breve presentación de estos documentos largos y detallados.

Educación primaria y secundaria obligatoria

El aprendizaje de la primera lengua extranjera (lengua A) empieza en la escuela primaria en el 1º-3º curso escolar y de la segunda lengua extranjera (lengua B) en el 4º-6º curso escolar. Se enseña como lengua A inglés, francés, alemán o ruso y como lengua B inglés, francés, alemán, ruso o cualquier otra lengua. La primera y segunda lengua extranjera la elige la escuela, teniendo en cuenta las opciones escolares y los deseos de los estudiantes. Si en el currículo escolar de la escuela primaria y secundaria obligatoria está la oportunidad de aprender una lengua C, se recomienda teniendo en cuenta las opciones escolares y los deseos de los estudiantes enseñar francés, alemán, ruso o cualquier otra lengua. (Vabariigi Valitsus “Põhikooli...”, 2011)

La enseñanza de lenguas extranjeras en la escuela primaria y secundaria obligatoria se puede resumir en el siguiente cuadro:

Lengua extranjera	1º-3º curso escolar	4º-6º curso escolar	7º-9º curso escolar
A	3 clases semanales	9 clases semanales	9 clases semanales
B	0 clases semanales	3 clases semanales	9 clases semanales

Cuadro 2. La carga lectiva de lenguas extranjeras en la escuela primaria y secundaria obligatoria. Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del *Plan curricular nacional de educación primaria y secundaria obligatoria*. Anexo 2 Área “Lenguas extranjeras”.

Las descripciones de las materias curriculares en el *Plan curricular nacional de educación primaria y secundaria obligatoria* ofrecen una variedad de recomendaciones metodológicas, de las cuales la siguiente es un breve resumen.

En la enseñanza actual de lenguas extranjeras se utiliza el enfoque comunicativo, la enseñanza parte del estudiante y sus objetivos de comunicación. En el aprendizaje

de lenguas es especialmente importante la capacidad de utilizar la lengua, no sólo el conocimiento de la estructura de la lengua. Se hace hincapié en el aprendizaje interactivo y en el uso de la lengua que se aprende. La corrección lingüística del alumno se consigue después de un esfuerzo largo. La competencia comunicativa se forma a través del desarrollo de las cuatro destrezas de la lengua: escuchar, leer, hablar y escribir que se enseñan de una manera integrada, y por lo tanto, los resultados del estudio se presentan también según habilidades. (Vabariigi Valitsus “Põhikooli...”, 2011)

Lengua extranjera A				
	Escuchar	Leer	Hablar	Escribir
Inglés	B1.2	B1.2	B1.2	B1.2
Otras lenguas	B1.1	B1.1	B1.1	B1.1
Lengua extranjera B				
	Escuchar	Leer	Hablar	Escribir
Inglés	B1.1	B1.1	B1.1	A2.2
Otras lenguas	A2.2	A2.2	A2.2	A2.2

Cuadro 3. Un buen nivel de dominio de la lengua extranjera al final de la escuela secundaria obligatoria Fuente: *Plan curricular nacional de educación primaria y secundaria obligatoria. Anexo 2 Área “Lenguas extranjeras”*.

Las habilidades comunicativas de la lengua (es decir, competencia comunicativa) incluyen tres componentes: lingüística, sociolingüística y pragmática. Las competencias lingüísticas no son un fin en sí mismo, sino un medio para adquirir mejores conocimientos de la lengua extranjera. La estructura de la lengua se aprende con el contexto, llegando poco a poco a la adquisición consciente de las reglas gramaticales. A través de la competencia sociolingüística el alumno desarrolla la conveniencia del uso del lenguaje (normas de cortesía, registro, etc.) y gracias a la competencia pragmática el alumno desarrolla la capacidad de comprender y producir textos. (*Ibid.*)

Junto a la competencia comunicativa los alumnos tendrán la capacidad de comparar las similitudes y diferencias de otras culturas y lenguas con la suya, de entender y apreciar otras culturas y lenguas extranjeras, de ser tolerante, y de evitar actitudes prejuiciosas. (*Ibid.*)

El proceso de enseñanza debe ser abierto y flexible y permite ajustar la enseñanza de acuerdo con las necesidades e intereses del estudiante. Los principios clave de aprendizaje de lenguas extranjeras centrados en el alumno son:

- la participación activa del alumno en el aprendizaje, su conocimiento y uso creativo de la lengua extranjera y diseño de las estrategias de aprendizaje;
- el contenido de los materiales didácticos coincide con los intereses del estudiante;
- el uso de diferentes métodos de aprendizaje activo (incluyendo tareas en parejas o en grupos);
- el cambio del papel del profesor en el proceso de adquisición: pasando de ser un mediador de los conocimientos a ser un socio y asesor del estudiante;
- la flexibilidad de los materiales didácticos, su adaptación y complementación de acuerdo con las necesidades y metas del alumno. (Vabariigi Valitsus “Põhikooli...”, 2011)

En las clases se interactúa principalmente en la lengua extranjera que se aprende. La lengua materna se puede usar si es necesario para las explicaciones. (*Ibid.*)

La competencia comunicativa se construye a través de los temas, los cuales forman el eje del aprendizaje de lenguas. En la educación primaria y secundaria obligatoria el punto de partida del tratamiento de los temas es “Yo y mi entorno”. También están descritas en el *Plan curricular nacional de educación primaria y secundaria obligatoria* las áreas temáticas generales para todas las asignaturas y su relación con los temas que se tratan al aprender lenguas extranjeras. En todas las etapas de estudio y clases se tratan los temas de todas las áreas, pero se hace hincapié en ellos de una manera diferente. (*Ibid.*)

La planificación de las actividades de la enseñanza debería basarse en los principios básicos de la didáctica (de cercano a lejano, de conocido a desconocido, de sencillo a complicado, de concreto a abstracto) y de las necesidades lingüísticas (comenzando con las palabras y formularios más frecuentes). (*Ibid.*)

Educación secundaria postobligatoria

En bachillerato se estudian al menos dos lenguas extranjeras, seleccionadas de la siguiente lista: inglés, francés, alemán, ruso o cualquier otra lengua. Si en la programación didáctica de la escuela secundaria postobligatoria está la oportunidad de aprender una tercera lengua extranjera, se recomienda, teniendo en cuenta los deseos de los estudiantes y las opciones escolares, enseñar francés, alemán, ruso o cualquier otra lengua. El objetivo de la enseñanza de idiomas es aumentar los conocimientos lingüísticos, así que el aprendizaje de una lengua ayuda a la adquisición de otra. Por lo tanto, la variedad de lenguas extranjeras debe ser lo más amplia posible, para que el alumno tenga la posibilidad de desarrollar su competencia lingüística en diferentes lenguas. Las lenguas extranjeras que se imparten las elige el instituto. Los grupos de lenguas extranjeras se forman teniendo en cuenta los niveles y deseos de los alumnos y las opciones escolares. (Vabariigi Valitsus “Gümnaasiumi...”, 2011)

Uno de las diferencias importantes que tienen el *Plan curricular nacional de educación primaria y secundaria obligatoria* y el *Plan curricular nacional de educación secundaria postobligatoria* es que en el bachillerato el estudio de lenguas extranjeras se basa en niveles de competencia lingüística, es decir ya no se habla de lengua A y de lengua B, como en el caso de la educación primaria y secundaria obligatoria, sino de las lenguas extranjeras de nivel B1 y B2. El progreso en los estudios de lenguas extranjeras determina el nivel de dominio logrado, no el número de cursos estudiados. Dependiendo de su nivel inicial de dominio de la lengua, las habilidades, las metas, la motivación, la calidad de la enseñanza, etc. los estudiantes que han aprobado el mismo número de cursos pueden lograr unos resultados de estudio diferentes. El sistema que se basa en niveles de competencia lingüística requiere que un estudiante después de terminar la educación secundaria obligatoria pueda continuar sus estudios de lenguas extranjeras en bachillerato en un nivel apropiado. (Kanne “Soovitused...”, 2011)

En bachillerato los cursos se dividen en obligatorios y optativos. En el estudio de una lengua extranjera a nivel B1 hay además de los cinco cursos obligatorios cuatro optativos y a nivel B2 hay además de los cinco cursos obligatorios dos optativos. Un curso consta de 35 lecciones. (Vabariigi Valitsus “Gümnaasiumi...”, 2011)

Nivel	Cursos		Lecciones		Lecciones en total
	Obligatorio	Optativa	Obligatorio	Optativa	
B1	5	4	175	140	315
B2	5	2	175	70	245

Cuadro 4. Lenguas extranjeras en el *Plan curricular nacional de educación postobligatoria*. Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del *Plan curricular nacional de educación postobligatoria*. Anexo 2 Área “Lenguas extranjeras”.

El objetivo de la política lingüística es conseguir al final del bachillerato el dominio a nivel de usuario independiente (nivel B) por lo menos en dos lenguas extranjeras. Pero es importante notar que el número de cursos de lenguas extranjeras obligatorias en la mayoría de los casos no es suficiente para alcanzar un nivel B1 o B2 al final del bachillerato. (Vabariigi Valitsus “Gümnaasiumi...”, 2011)

Nivel inicial (obtenido en la escuela secundaria obligatoria o fuera del sistema educativo oficial)	Objetivo para el fin del bachillerato		
	un resultado satisfactorio	un resultado muy bueno	un resultado excelente
B1	B2.1	B2.2	C1
A2	B1.1	B1.2	B2.1

Cuadro 5. Los resultados del estudio esperados para el fin del bachillerato. Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del *Plan curricular nacional de educación postobligatoria*. Anexo 2 Área “Lenguas extranjeras”.

Los principios de planificación y organización de actividades de aprendizaje, la metodología recomendada y las áreas temáticas generales son muy parecidos en el *Plan curricular nacional de educación secundaria postobligatoria* y en el *Plan curricular nacional de educación primaria y secundaria obligatoria*. Por ejemplo en el *Plan curricular nacional de educación secundaria postobligatoria* está recomendado que en la enseñanza de lenguas extranjeras se debe utilizar el enfoque comunicativo y los métodos de aprendizaje activo. El proceso de enseñanza debe ser abierto y flexible y permite ajustar la enseñanza de acuerdo con las necesidades e intereses del estudiante. El papel del profesor en el proceso de adquisición ha variado, pasando de ser un mediador de los conocimientos a ser un socio y asesor del estudiante. La competencia comunicativa se forma a través del desarrollo integrado de las cuatro destrezas lingüísticas: expresión oral (hablar), expresión escrita (escribir), comprensión oral (entender a otros cuando hablan), comprensión escrita (leer). En el centro está el aprendizaje interactivo y el uso de la lengua que se

aprende. En el aula el profesor implementa el trabajo en parejas y/o grupos, y apoya el desarrollo de habilidades para comunicarse y presentarse en la lengua extranjera, a través de los debates, ponencias, investigaciones, presentaciones, incluyendo multimedia, redes sociales, blogs, etc. A los alumnos también se les anima a utilizar el idioma fuera de las clases. En las clases se interactúa principalmente en la lengua extranjera que se aprende. Las competencias lingüísticas no son un fin en sí mismo, sino un medio para adquirir mejores conocimientos de la lengua extranjera. La estructura de la lengua se aprende con el contexto. (Vabariigi Valitsus “Gümnaasiumi...”, 2011)

2.1.4. Plan de estudios nacional de la lengua española⁷

En la parte introductoria del *Plan de estudios nacional de la lengua española* se explica por qué aprendizaje y enseñanza de español en las escuelas de instrucción general es aconsejable. El español es la segunda lengua en el mundo por número de hablantes nativos. La lengua española, siendo un mediador de cultura, introduce a los estudiantes en las costumbres y la forma de pensar existentes en los países de América Latina y España. Además, el español tiene mucho en común con el inglés y el francés que son incluidos en los planes de estudios de casi todos los estudiantes de educación general. Así, el aprendizaje de español ofrece una gran cantidad de oportunidades para la comparación, también apoya el estudio de otras lenguas, porque ayuda a entender mejor la lógica interna y los mecanismos de actuación de las lenguas. (Kanne “Hispaania ...”, 2011)

Cada escuela en la que se imparte español crea su propia programación didáctica de español teniendo en cuenta el *Plan curricular nacional de educación primaria, secundaria obligatoria* y/o el *Plan curricular nacional de educación secundaria postobligatoria* (véase también el capítulo 2.1.3.) y el *Plan de estudios nacional de la lengua española*.

El *Plan de estudios nacional de la lengua española* contiene además de los principios descritos en el *Plan curricular nacional de educación primaria, secundaria obligatoria* y en el *Plan curricular nacional de educación secundaria*

⁷ disponible en la página web de Õppekava portaal (http://www.oppekava.ee/index.php/P%C3%B5hikooli_valdkonnaraamat_V%C3%95%C3%95RKEELED) y http://www.oppekava.ee/index.php/G%C3%BCmnaasiumi_valdkonnaraamat_V%C3%95%C3%95RKEELED)

postobligatoria y en sus anexos, el cuadro de los conocimientos de la lengua que se basa en la estructura del español. Este cuadro muestra a los profesores en qué nivel de la escuela se enseñan y se practican ciertos conocimientos de la lengua española. Al mismo tiempo, los profesores deberían tener en cuenta que los alumnos llegan poco a poco a la adquisición consciente de las reglas gramaticales y la creatividad lingüística. Por lo tanto, los autores del *Plan de estudios nacional de la lengua española* dicen que los estudiantes no necesariamente deberán dominar completamente todos los requisitos enumerados en el cuadro de los conocimientos. (Kanne “Hispaania ...”, 2011)

2.1.5. Libro de campo “Lenguas extranjeras” para la educación secundaria postobligatoria. Recomendaciones para la redacción de programaciones de lenguas extranjeras⁸

Como parte del trabajo de los profesores está la creación de la programación de la asignatura, hemos extraído y traducido algunas recomendaciones para la redacción de programaciones de lenguas extranjeras para la educación secundaria postobligatoria.

La creación de una programación de una asignatura se debe basar tanto en los documentos europeos y nacionales que hemos tratado anteriormente, como en el Plan de desarrollo de la escuela, teniendo en cuenta las necesidades regionales, los deseos del profesorado y personal de la escuela, de los padres y los estudiantes, y los recursos materiales e intelectuales. El plan de estudio de una escuela debería constar de una parte general y de las programaciones de las diferentes asignaturas. Las programaciones didácticas de lenguas extranjeras deberían ser de carácter más general, estando el contenido exacto de la asignatura (por ejemplo, los detalles de los temas, estructuras lingüísticas) y la planificación temporal presentados en la programación de aula. (Kanne “Soovitused...”, 2011)

En el plan curricular, basado en los resultados, están los objetivos de los que se derivan tanto los contenidos de estudio como los métodos. Si los objetivos y resultados no son fijos es imposible analizar lo que se ha hecho y proporcionar una retroalimentación. El plan de estudios de la escuela y la programación didáctica del

⁸ disponible en la página web de Õppekava portaal (http://www.oppekava.ee/index.php/G%C3%BCmnaasiumi_valdkonnaraamat_V%C3%95%C3%95RKEELED_Soovitused_kooli_v%C3%B5%C3%B5rkeelte_ainekavade_koostamiseks)

profesor no deben copiar el contenido de un libro de texto. Es importante notar que en el centro del aprendizaje de lenguas extranjeras no se encuentran los temas, dado que no obtienen resultados, sino las habilidades - escuchar, hablar, leer y escribir. (Kanne “Soovitused...”, 2011)

Formulando los objetivos y los resultados de aprendizaje hay que tener en cuenta los conocimientos y habilidades de los alumnos. También es importante no formular demasiados objetivos y resultados porque en este caso existe el riesgo de que no se pueda seguirlos. Las escalas de los resultados del aprendizaje que los profesores deberían usar además de los materiales educativos como la base de programaciones de la asignatura están presentados en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, en el *Plan curricular nacional de educación secundaria postobligatoria* y en el *Plan de estudios nacional de la lengua española*. (*Ibid.*)

El análisis de los materiales educativos, en especial de los libros de texto, es esencial, ya que proporciona a los profesores información acerca de si los materiales cumplen los requisitos del plan de estudios (por ejemplo, el nivel adecuado de la lengua, asequibilidad, enseñanza de las cuatro habilidades, temas, qué tipo de material hay que dejar de lado y qué material adicional se necesita, el tiempo previsto). Ciertamente, los profesores deben tener en cuenta el hecho de que el objetivo de la enseñanza no es “enseñar un libro de texto”, sino que para enseñar a los estudiantes una lengua extranjera deben utilizar materiales de enseñanza apropiados. La enseñanza de un libro de texto de principio a fin no significa automáticamente que el estudiante haya adquirido un cierto nivel de competencia lingüística. (*Ibid.*)

Los cursos optativos tienen que integrar las diferentes asignaturas de manera que los estudiantes tendrían por un lado la posibilidad de aprender una lengua extranjera de manera más profunda y por otro lado la oportunidad de obtener el vocabulario de otros campos de estudio que les interesan (incluyendo el vocabulario propio de asignaturas de ciencias y tecnología). (*Ibid.*)

Es evidente que la actualización del contenido del programa de estudio de una escuela es una tarea que requiere mucho tiempo y la cooperación entre los profesores de lenguas extranjeras de diferentes niveles escolares para asegurar la continuidad en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Un plan de estudios de una

escuela que esté correctamente presentado y sea fácil de entender es como una tarjeta de visita, que puede influir en la decisión de los padres o los estudiantes a la hora de elegir una escuela. (Kanne “Soovitused...”, 2011)

2.2. Estadísticas sobre la enseñanza de lenguas extranjeras y de ELE en las escuelas de instrucción general de Estonia

La enseñanza de lenguas extranjeras en las escuelas de instrucción general de Estonia

Según los datos del Ministerio de Educación y Ciencia de Estonia durante el curso escolar 2011/2012 en las escuelas de instrucción general de Estonia había 136 104 estudiantes.

Como se observa en el Anexo 1, cuadro 2 del presente trabajo, la lengua extranjera más estudiada durante el citado curso escolar fue el inglés (81,25% de estudiantes de educación general y 54,29% de estudiantes de lenguas extranjeras), en segundo lugar tenemos el ruso (36,85% de estudiantes de educación general y 24,62% de estudiantes de lenguas extranjeras) y en tercer lugar encontramos el alemán (13,01% de estudiantes de educación general y 8,69% de estudiantes de lenguas extranjeras).

Durante el mencionado curso escolar 2011/2012, el número total de alumnos que estudiaron una primera lengua extranjera fue de 114 676 (lo que supone el 84,3% del total del alumnado de las escuelas de instrucción general), en el caso de la segunda lengua extranjera tenemos un total de 76 202 estudiantes (55,9% sobre el total), 12 307 para la tercera lengua extranjera (9,0%), y 508 en el caso de la cuarta (0,37%).

Si observamos la distribución de lenguas extranjeras en grupos (A, B, C o D), en primer lugar encontramos el número de estudiantes de inglés, que fue la primera lengua extranjera (lengua A) para 90 572 estudiantes, lo que representó el 66,5% del total de los estudiantes en las escuelas de instrucción general en dicho curso y el 79,0% del número total de los estudiantes de primera lengua extranjera. Además del inglés se estudian como primera lengua extranjera estonio (para el alumnado cuya lengua materna es otra), alemán, francés y ruso.

El mayor número de estudiantes de segunda lengua extranjera (lengua B) lo tiene el ruso: 46 604 estudiantes (34,2% de los estudiantes en las escuelas de instrucción

general en total y 61,2% del número total de los estudiantes de segunda lengua extranjera). También se aprenden como segunda lengua extranjera inglés, alemán, francés, hebreo, sueco, español y finés.

El alemán fue la tercera lengua extranjera (lengua C) con mayor número de estudiantes: 5 767 estudiantes, lo que representó el 4,2% del total de los estudiantes en las escuelas de instrucción general durante el curso escolar 2011/2012 y el 46,9% del número total de estudiantes de tercera lengua extranjera.

La cuarta lengua extranjera (lengua D) más estudiada fue el francés con 180 estudiantes lo que supone el 0,13% del total de los estudiantes y un 35,4% del número total de estudiantes de cuarta lengua extranjera. Además de alemán y francés se enseñaron en las escuelas de instrucción general como tercera o cuarta lengua extranjera estonio (para el alumnado cuya lengua materna es otra), inglés, ruso, chino (mandarín), español, italiano, japonés, griego, latín, noruego, sueco, finés, danés y lengua de signos (estonio). En los años escolares anteriores se han ofrecido en los institutos generales como asignatura optativa también árabe, lituano, letón y romaní. (Véase el Anexo 1, cuadro 2)

Como está mencionado en las *Estrategias de lenguas extranjeras en Estonia 2009-2015*, la presencia de una lengua D al lado de las tradicionales lenguas A, B y C en los currículos escolares, muestra que las escuelas están buscando maneras de ofrecer a los estudiantes una variedad de opciones de aprendizaje de lenguas extranjeras. Al mismo tiempo, la libertad a la hora de elegir lenguas extranjeras ha llevado a la situación de que una mayoría de los alumnos haya optado por el inglés en detrimento de otras lenguas. Pero el aprendizaje de estas otras lenguas solamente como tercera o cuarta lengua extranjera no garantiza hablantes con un nivel alto o muy alto (véase el capítulo 2.1.2.). (Haridusminister, 2009)

Durante el presente curso escolar en las escuelas de educación general hay 1 129 estudiantes menos que durante el año anterior, asimismo ha disminuido el número de los estudiantes de lenguas extranjeras en 3 231. Si comparamos los datos de las cinco lenguas extranjeras más estudiadas en los cursos escolares 2011/2012 y 2012/2013 podemos observar que el inglés sigue siendo la primera lengua extranjera más estudiada. Un total de 109 158 estudiantes aprenden inglés en las escuelas de instrucción general durante el curso escolar 2012/2013 lo que supone más de la mitad

(52,75%) de todos los estudiantes de lenguas extranjeras. El 23,30% de estudiantes de lenguas extranjeras (48 220 estudiantes en total) aprenden ruso, que es la segunda lengua extranjera más popular. De las cinco lenguas principales, el ruso y el alemán son las que han visto una mayor disminución en el número de estudiantes, perdiendo entre ambas 1 929. Por eso, el alemán ha dejado de ser la tercera lengua extranjera más demandada por los estudiantes, disminuyendo su porcentaje sobre el total de estudiantes de lengua extranjera de un 8,69% a un 7,63%. (Véase el Anexo 1, cuadro 1)

Comparando la distribución de lenguas extranjeras en grupos durante los cursos escolares 2011/2012 y 2012/2013 vemos que no hay cambios drásticos. Durante ambos cursos la lengua A más estudiada es el inglés, lengua B más demandada es el ruso y la lengua C que tiene más estudiantes es el alemán. La cuarta lengua extranjera (lengua D) más aprendida ya no es el francés sino el latín, pero el número total de estudiantes de francés no ha disminuido. (Véase el Anexo 1, cuadro 1)

La enseñanza de ELE en las escuelas de instrucción general de Estonia

La cantidad de escuelas que disponen de la enseñanza de español en bachillerato ha ido aumentando año tras año. En la tesina de licenciatura de Elena Palm podemos leer que las tres primeras escuelas (Jakob Westholmi Gümnaasium en Tallín, Tartu Descartes'i Lütseum y Miina Härma Gümnaasium en Tartu) introdujeron esta posibilidad ya en el año 1994 y fueron las únicas hasta el año 2001, cuando a estas se sumó el Rocca al Mare Kool en Tallín. Posteriormente, en el año 2004 se incorporaron otras dos: el Vanalinna Hariduskolleeegium y el Audentese Erakool en Tallín, es más, después de casi de no haber cambios durante los diez años anteriores, hay que destacar el progreso rápido a partir de dicho año, ya que en cada uno se añaden más escuelas: en 2005 tres de ellas (Viimsi Keskkool en municipio de Viimsi, Tallínnna Ühisgümnaasium y 21. Kool en Tallín) y en 2006 dos más (Jõhvi Gümnaasium en la ciudad de Jõhvi y Sindi Gümnaasium en la ciudad de Sindi). (Palm, 2007:20)

Según los datos del Ministerio de Educación y Ciencia de Estonia, el número de escuelas de instrucción general en los que existían la enseñanza de la lengua española en los cursos escolares 2007/2008 eran de siete (la disminución puede ser debida a los diferentes métodos en las dos fuentes que hemos manejado, como queda de

manifiesto en el gráfico 6), en el curso escolar 2008/2009 son diez, en el siguiente (2009/2010) son doce, en el 2010/2011 pasan a 16, siendo 21 en el curso escolar 2011/2012, y, finalmente, 23 durante el presente curso 2012/2013. En resumen, el incremento de las escuelas que han incorporado en sus programas la enseñanza del español desde el curso escolar 1993/1994 al 2012/2013 ha sido notable, sobre todo desde el curso escolar 2004/2005.



Gráfico 6. Fuente: Elaboración propia a partir del cuadro 5 Evolución de las escuelas que han incorporado en sus programas la enseñanza del español en la tesina de licenciatura de Elena Palm (desde el curso escolar 1993/1994 hasta 2006/2007) y los datos del Ministerio de Educación y Ciencia (desde el curso escolar 2007/2008 hasta 2012/2013).

Cabe destacar que el español no se ha incorporado solamente en los programas de las escuelas de Tallín o Tartu sino también en varios institutos de ciudades o municipios menores de Estonia. Por ejemplo durante el curso escolar 2011/2012 se enseñó español en ocho centros educativos que están en Tallín y en cinco institutos que están situados en Tartu. De los demás, dos escuelas están en los municipios de Rae y Viimsi que limitan con Tallín y seis institutos están situados fuera de los regiones de Harjumaa o Tartumaa. Para el curso escolar 2012/2013 el número de institutos en ciudades o municipios menores de Estonia que han incorporado el español en los programas de las escuelas, no ha crecido pero hay cambios en regiones y en la lista de escuelas. (Véase el cuadro 7)

Otro aspecto que llama la atención es la falta de continuidad en la enseñanza de español en muchas escuelas. De los 29 institutos en los que durante los cursos escolares 2009/2010, 2010/2011, 2011/2012 o 2012/2013 se ha incorporado el español en los programas de las escuelas, se ha enseñado español durante cuatro años escolares sin ruptura solamente en nueve institutos. Solo podemos contar cinco escuelas que habiendo empezado a ofrecer clases de español en 2010/2011 hayan continuado en 2011/2012 y 2012/2013. Así mismo, encontramos otras dos escuelas que empezaron clases de español en el curso escolar 2011/2012 y continuaron durante el curso 2012/2013. En los demás institutos se han ofrecido las clases del español solamente una vez durante el periodo observado o con pausas. (Véase el cuadro 7)

Institutos por regiones	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013
HARJUMAA				
Rocca al Mare Kool	X	X	X	X
Tallinna 21. Kool	X	X	X	X
Tallinna Ühisgümnaasium	X	X	X	X
Jakob Westholmi Gümnaasium	X	X	X	X
Tallinna Kesklinna Vene Gümnaasium		X	X	X
Tallinna Kuristiku Gümnaasium		X	X	X
Tallinna Saksa Gümnaasium			X	X
Audentse Erakool	X		X	
Jüri Gümnaasium		X	X	X
Viimsi Keskkool	X		X	X
Keila Kool				X
TARTUMAA				
Miina Härma Gümnaasium	X	X	X	X
Tartu Descartes'i Lütseum	X	X	X	X
Tartu Forseliuse Gümnaasium	X	X	X	X
Tartu Annelinna		X	X	X

Gümnaasium				
Tartu Kommertsgümnaasium			X	X
Tartu Raatuse Gümnaasium		X		X
Tartu Jaan Poska Gümnaasium				X
PÄRNUMAA				
Pärnu Ülejõe Gümnaasium	X	X	X	X
Pärnu Hansagümnaasium		X	X	X
Sindi Gümnaasium			X	
Pärnu Sütevaka Humanitaargümnaasium				X
LÄÄNE-VIRUMAA				
Rakvere Gümnaasium	X	X	X	X
Väike-Maarja Gümnaasium	X			
IDA-VIRUMAA				
Narva Soldino Gümnaasium	X		X	
RAPLAMAA				
Kohila Gümnaasium			X	
LÄÄNEMAA				
Haapsalu Wiedemanni Gümnaasium		X		
VILJANDIMAA				
Viljandi Gümnaasium				X
PÕLVAMAA				
Põlva Ühisgümnaasium				X
En total	13	16	21	23

Cuadro 7. Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del registro EHIS recibido del Ministerio de Educación y Ciencia.

En la tesina de licenciatura de Elena Palm podemos leer también que el objetivo principal de las clases de español es impartir conocimientos básicos y las escuelas las ofrecen fundamentalmente a alumnos de entre 16 y 18 años. En la mayoría de las

escuelas investigadas por Elena Palm se enseña español como tercera lengua extranjera y dependiendo de los casos, es una asignatura obligatoria u optativa. (Palm, 2007:22)

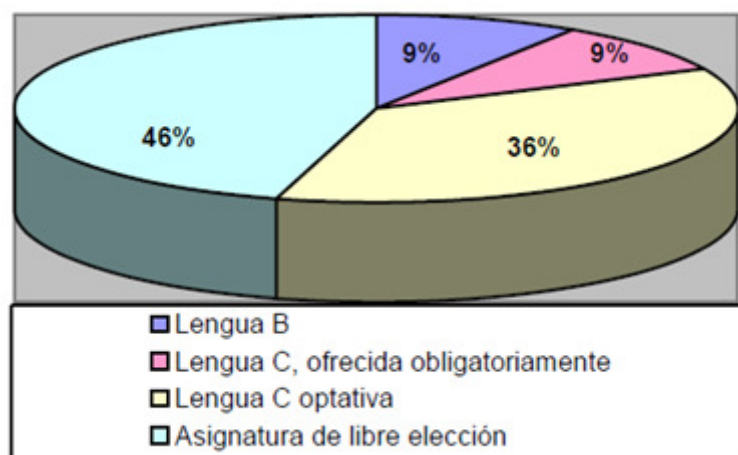


Gráfico 7. La posición del español en los currículos escolares. Fuente: tesina de licenciatura de Elena Palm, pág. 23 (Universidad de Tartu, 2007).

Elena Palm escribe en su tesina de licenciatura: “A la mayoría de los alumnos le gustaría aprender español como segunda lengua extranjera, debido a varias razones: predominantemente se considera el inglés la lengua extranjera más importante que debería ocupar el lugar de lengua A en el currículo escolar, no obstante, reconocen que para obtener un nivel que les permita desenvolverse bien en español, no es suficiente aprenderlo como lengua C. Asimismo muchos la consideran como una lengua de importancia igual o, aún mayor, a la del ruso, alemán o francés. Sin embargo, otros alumnos conceden más importancia a estas lenguas, con lo cual preferían aprenderla como lengua C (sobre todo en las escuelas donde es obligatorio aprenderla) o como una asignatura de libre elección. A menudo, la preferencia de aprenderla como lengua B se debe al hecho de que en la mayoría de los casos este lugar lo ocupa el ruso, hacia el cual muestran tal rechazo que llegarían, incluso, a preferir aprender cualquier otra lengua” (Palm, 2007:38-39).

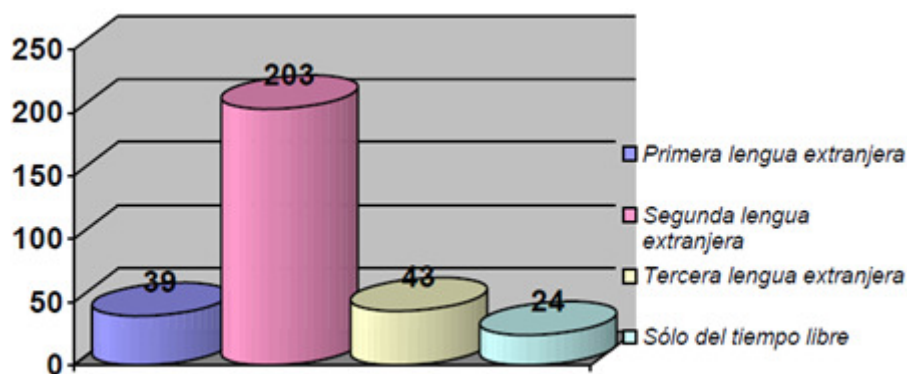


Gráfico 8. Preferencias de aprendizaje de español por parte de los alumnos (por las veces de presencia en encuestas). Fuente: tesina de licenciatura de Elena Palm, pág. 39 (Universidad de Tartu, 2007).

La mayoría de los directores que Elena Palm ha encuestado para su tesina de licenciatura, opinaron que el español debe ocupar en el currículo escolar la posición de la tercera lengua extranjera, que se enseña en el bachillerato con dos o tres horas semanales, o ser una asignatura optativa a la que los alumnos pueden dedicarse en su tiempo libre (Palm, 2007:40).

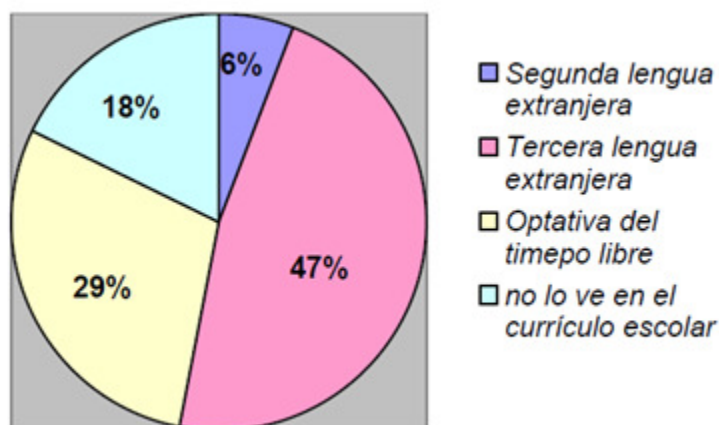


Gráfico 9. La posición que ocuparía el español en el currículo escolar vista por la parte de los directores. Fuente: tesina de licenciatura de Elena Palm, pág. 40 (Universidad de Tartu, 2007).

Elena Palm investigó en su tesina de licenciatura también cuáles han sido las razones para que los directores de los institutos introdujeran el español en su currículo escolar. Revela que juega un papel relevante la disponibilidad de profesorado y asimismo es importante si los alumnos muestran un gran interés por la asignatura. Todos los directores encuestados por Elena Palm reconocieron la importancia del español como lengua extranjera respecto a los conocimientos culturales que conlleva; además, en una ocasión en el Tartu Descartes'i Lütseum, cuyos estudios están

centrados en la lengua y cultura francesas, se indicaba su cercanía con el español. También es importante notar que los directores encuestados añaden en un par de ocasiones que se lo debería prestar más atención al español y se debería corregir la poca valoración de esta lengua en el sistema escolar estonio. (Palm, 2007:24)

Durante el curso 2011/2012 en las escuelas de instrucción general de Estonia un total de 1 187 estudiantes aprendieron español (lo que supone un 0,87% del total de estudiantes de las escuelas de instrucción general de Estonia en este curso escolar), siendo esta cifra de estudiantes la más alta tanto en términos absolutos como relativos. Como en años anteriores, durante el curso 2011/2012 la mayoría de estudiantes de español lo aprendieron como tercera lengua extranjera (1 029 estudiantes, es decir un 86,7% de todos los estudiantes que aprenden español). Al mismo tiempo, durante el curso escolar 2011/2012 tuvo lugar un cambio importante: por primera vez se introdujo el español en los planes curriculares de las escuelas de instrucción general de Estonia como primera lengua extranjera. También ha crecido significativamente la importancia del español como segunda lengua extranjera y disminuida su posición como tercera lengua extranjera. Además, el número de estudiantes que aprenden español como cuarta lengua extranjera llegó a cero durante el curso escolar 2011/2012, después de haber estado disminuyendo gradualmente durante los años anteriores.

Durante el curso escolar 2012/2013, por desgracia, no hay estudiantes que aprendan español como primera lengua extranjera. Asimismo se puede observar un retroceso en los datos de español como segunda lengua extranjera en contraste con los datos del curso pasado donde veíamos un aumento en este apartado. La mayoría de los estudiantes aprenden español como tercera lengua extranjera (1 206 estudiantes, lo que representa un 91%) mientras que para 83 estudiantes el español es su cuarta lengua extranjera en la escuela.

Curso escolar	1ªLE	2ª LE	3ªLE	4ª LE	TOTAL
2012/2013		36 (2,7 %)	1206 (91,0%)	83 (6,3%)	1325 (100%)
2011/2012	6 (0,5%)	152 (12,8%)	1029 (86,7%)		1187 (100%)
2010/2011			897 (90,4%)	95 (9,6%)	992 (100%)
2009/2010		2 (0,3%)	591 (84,3%)	108 (15,4%)	701 (100%)
2008/2009		6 (0,9%)	569 (81,6%)	122 (17,5%)	697 (100%)

Cuadro 8. El número de los estudiantes de español en los cursos escolares 2008/2009-2012/2013 en las escuelas de de instrucción general de Estonia (aprendizaje estacionario) y su división en 4 grupos. Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Ministerio de Educación y Ciencia.

En el siguiente cuadro están presentados los números relativos del aprendizaje de español en las escuelas de instrucción general de Estonia. Vemos que el porcentaje de estudiantes de español sobre el total de estudiantes en las escuelas de instrucción general de Estonia está subiendo. Esta tendencia se puede explicar por dos motivos: por un lado año tras año ha disminuido el número de los estudiantes en las escuelas de instrucción general de Estonia y por otro lado el número de los estudiantes de español ha subido continuamente.

Durante el curso escolar 2012/2013 más del 10% de los estudiantes que aprenden una tercera lengua extranjera eligieron español. En vista de estos datos se puede observar el crecimiento de la importancia del español como lengua extranjera en los currículos escolares en las escuelas de instrucción general en Estonia año tras año.

Curso escolar	% de todos los estudiantes de 1ª LE	% de todos los estudiantes de 2ª LE	% de todos los estudiantes de 3ª LE	% de todos los estudiantes de 4ª LE	% de todos los estudiantes
2012/2013		0,04	10,69	22,49	0,98
2011/2012	0,01	0,20	8,36		0,87
2010/2011			6,19	12,31	0,72
2009/2010		0,00	3,88	13,57	0,49
2008/2009		0,01	3,59	21,33	0,47

Cuadro 9. Los números relativos del aprendizaje de español en los cursos escolares 2008/2009-2012/2013 en las escuelas de de instrucción general de Estonia (aprendizaje estacionario).Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Ministerio de Educación y Ciencia.

3. Trabajo empírico de la investigación

3.1. Método de investigación

El objetivo principal del presente trabajo empírico era investigar la situación de la enseñanza del español como lengua extranjera en las escuelas de instrucción general en Estonia desde el punto de vista de los profesores de español y, a partir de los resultados obtenidos, extraer a la luz los problemas más actuales conectados con el trabajo de los profesores de español. Además fue importante investigar cómo miran los profesores de español hacia el futuro.

El enfoque metodológico de investigación de este trabajo es básicamente cualitativo, aunque el enfoque cuantitativo está presente en el análisis estadístico realizado. Para determinar la opinión de los profesores de español en Estonia hemos elaborado una encuesta. A la hora de redactar las preguntas hemos tenido en cuenta en primer lugar el objetivo del trabajo. Previamente a la realización de la encuesta entre diciembre de 2011 y junio de 2012, tanto dicha encuesta como la carta de presentación fueron revisadas y aprobadas por Tiit Tammaru, investigador superior del Departamento de Geografía de la Población de la Universidad de Tartu. La encuesta (véase el Anexo 2) consta de 37 preguntas que se puede dividir en 4 bloques temáticos:

- 1) Al empezar, para documentar el perfil de los profesores de español que están trabajando en las escuelas de instrucción general en Estonia, preguntamos sus datos personales (edad, sexo, educación obtenida y experiencias anteriores como profesor).
- 2) El segundo bloque lo forman las preguntas sobre el trabajo de los profesores de español en las escuelas de instrucción general en Estonia. Por ejemplo nos interesa su carga de trabajo, la disponibilidad de los recursos necesarios para su trabajo, sus opiniones sobre el *Plan de estudios nacional de la lengua española* y sobre el interés y la motivación de sus alumnos por estudiar español.
- 3) En tercer lugar se pueden destacar las preguntas sobre el tema de cómo los profesores de español que están trabajando en Estonia, mantienen el nivel del español adquirido y amplían sus conocimientos para su desarrollo profesional.
- 4) Por último, nos interesa saber cuáles son los problemas más frecuentes que los profesores de español en las escuelas de instrucción general de Estonia

encuentran en su trabajo diario, asimismo, cuáles son los aspectos negativos y positivos del trabajo de profesor de español en Estonia, y para terminar hemos preguntado si los profesores de español se ven a ellos mismos trabajando como profesores de español en las escuelas públicas de Estonia dentro de cinco años.

Para obtener los datos válidos y lo más representativos posibles, hemos optado por dos recursos: por un lado utilizamos tanto preguntas abiertas como cerradas, y por otro hemos pedido que las respuestas sean precisas y detalladas. La encuesta requería de los encuestados aproximadamente unos 40 minutos. Puesto que la carta de presentación y la encuesta estaban redactadas tanto en español como en estonio, los encuestados tenían la libertad de elegir el idioma en el que se encontraran más cómodos para dar las respuestas. Ante todo hemos subrayado que los resultados de la encuesta serán usados de manera general en tesina de máster, y que la confidencialidad de las respuestas está asegurada.

La muestra del presente trabajo consta de todos los profesores de español que trabajaron en los institutos de instrucción general en Estonia durante el curso escolar 2011/2012. Para componer la muestra, hemos pedido al Ministerio de Educación y Ciencia de Estonia la lista de los institutos de instrucción general en Estonia en el que se ha estudiado español desde el curso escolar 2009 (los datos proceden del registro *Eesti Hariduse Infosüsteem*⁹). (Véase el cuadro 7) Al final hemos recogido los datos de 14 profesores de español. Es decir, en la investigación participaron el 58,3% del profesorado de español que trabajó en las escuelas de instrucción general en Estonia durante el curso escolar 2011/2012.

A lo largo del trabajo, para evitar dar detalles personales, como pueda ser señalar si el profesor al que nos referimos es un hombre o una mujer, hemos optado por utilizar siempre el género masculino en la redacción, pero dejando claro que puede referirse tanto a un profesor como a una profesora. Asimismo hemos traducido las respuestas del estonio al español y al revés y hemos omitido los partes de las respuestas que puedan ayudar a identificar a la persona encuestada. La razón, es mantener la confidencialidad en la medida de nuestras posibilidades.

⁹ *Eesti Hariduse Infosüsteem* (EHIS) es Sistema de Información de Educación Estonio

3.2. Perfil de profesores de ELE en las escuelas de instrucción general de Estonia

Según los datos del registro de EHIS durante el curso escolar 2011/2012 en las escuelas de instrucción general de Estonia trabajaron un total de 14 263 profesores, de ellos 12 196 profesoras y 2 067 profesores. Así que el 85,5% del profesorado estuvo formado por mujeres y esta cifra no ha variado en los últimos cinco años (Haridus- ja Teadusministeeriumi analüüsiosakond “Kõikide valdkondade statistilised andmed. Üldhariduse...”). (Véase el gráfico 10)

Además del fuerte dominio de las profesoras, hay que destacar la tendencia al envejecimiento del profesorado en las escuelas de instrucción general de Estonia. Durante el curso escolar 2011/2012 los principales grupos de edad del profesorado fueron de 50 a 54 años (2 264 profesores; lo que supone el 15,9%) y de 45 a 49 años (2 221 profesores; lo que supone el 15,6%). Los profesores en la edad de jubilación supusieron cerca del 14,7%: en el grupo de 60 a 65 años son 1 262 profesores (lo que representa el 8,8% del profesorado) y en el grupo de 65 años y mayores son 839 profesores (el 5,9%). (*Ibid.*)

Los 1 221 profesores de hasta 29 años de edad formaron durante el mencionado curso el 8,6% del profesorado y los de la edad de 30 a 34 (1 204 profesores) supusieron el 8,4% del profesorado. (Véase el gráfico 10) Mientras que durante el curso escolar 2007/2008 el grupo de profesores de hasta 29 años de edad lo componían 1 557 docentes (lo que supone el 10,4% del profesorado), un año más tarde el número de dichos profesores había disminuido hasta los 1 446 (el 9,8% del profesorado); durante el curso escolar 2009/2010 dicha cifra fue de solo 1 393 profesores (9,4 %); y para el curso escolar 2010/2011 el grupo de profesores de hasta 29 años de edad había disminuido hasta 1 286 y formaba el 8,9% del profesorado. (*Ibid.*)

En resumen, mientras la proporción de los profesores mayores ha crecido en las escuelas de instrucción general de Estonia, al mismo tiempo, la proporción de profesores jóvenes ha disminuido año tras año.

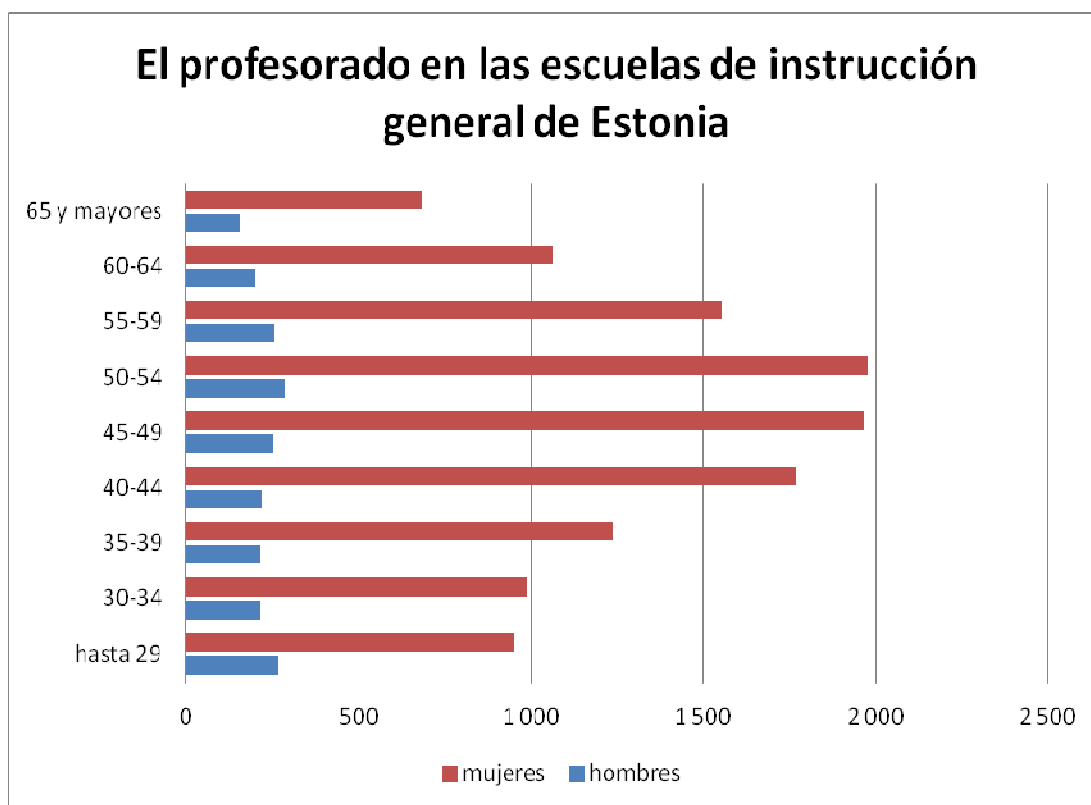


Gráfico 10. Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del registro EHIS *Õpetajaskonna jaotus soo ja vanuse lõikes 2011/2012 õppeaastal* (Distribución del profesorado por edad y sexo durante el curso escolar 2011/2012) disponibles en la página web del Ministerio de Educación y Ciencia.

Durante el curso escolar 2011/2012, 24 profesores dieron clases de español en escuelas de instrucción general de Estonia. Según los nombres de los profesores podemos decir que cinco de ellos son hombres (lo que supone el 21%), y 19 son mujeres (el 79%). A través de la encuesta realizada para este trabajo hemos recibido los datos de catorce de ellos. Del mismo modo, de los catorce participantes en la encuesta tres (el 21%) son hombres y once (el 79%) mujeres. De ahí que, en las respuestas, se haya conservado la proporción de los sexos que hemos tenido en la muestra.

La distribución por edad nos revela que la mayoría de los encuestados han nacido entre los años 1987 y 1973, es decir son menores de 40 años. (Véase el gráfico 11) Entre los profesores de español investigados, el grupo de edad más grande es de hasta 29 años. No hemos tenido representantes de los grupos de 45 a 49, de 50 a 54, de 55 a 59 y de 60 a 64 años. El menor participante tiene 25 años y el mayor tiene 71 años de edad.

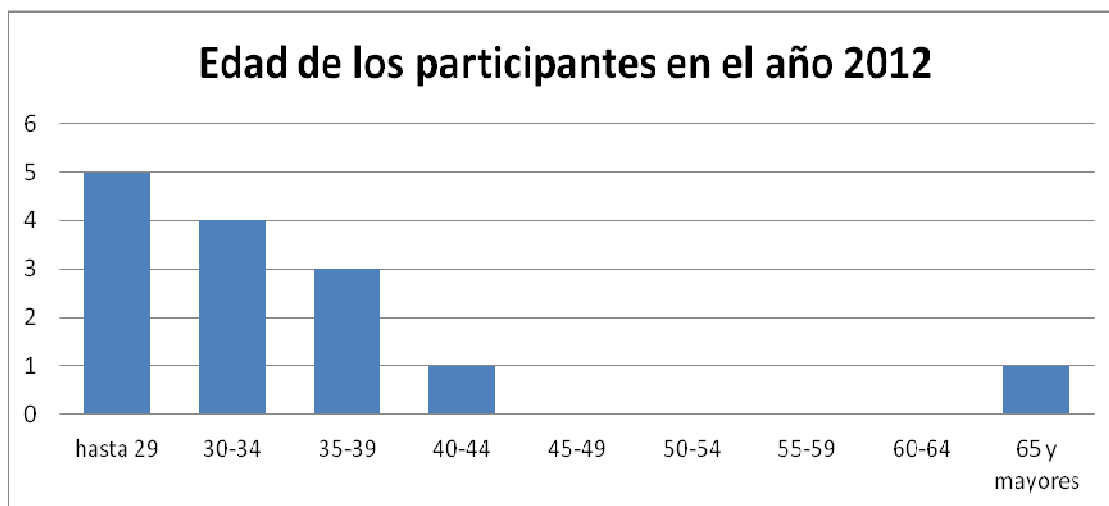


Gráfico 11. Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta realizada en 2012 (pregunta nº 1)

A la tercera pregunta, “¿Cuál es su lengua materna?”, de los catorce profesores, nueve responden que es el estonio, dos el ruso, uno el español, otro el armenio y otro el griego. (Véase el gráfico 12) De eso podemos deducir que entre los profesores de español en Estonia hay algunos extranjeros, y gran parte de los profesores de español en Estonia no son hablantes nativos.

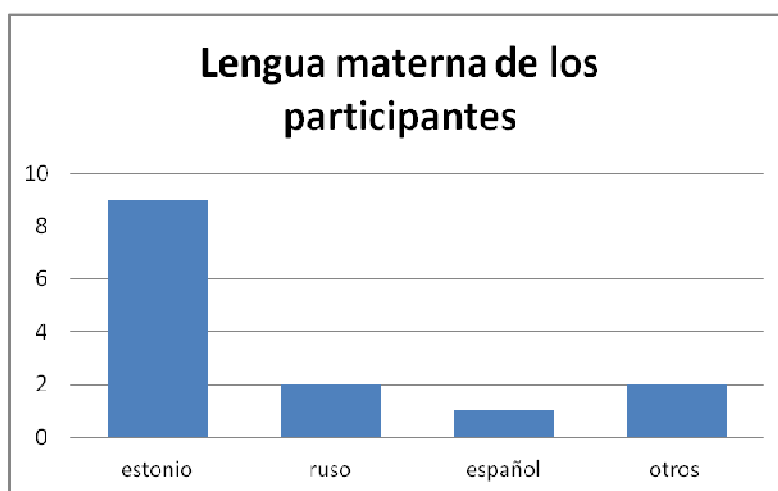


Gráfico 12. Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta realizada en 2012 (pregunta nº 3)

Según el informe *Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa 2012* la estancia de profesores invitados de lenguas extranjeras no es una práctica muy extendida en Europa. En la mayoría de los países participantes en el EECL, menos del 10% de los estudiantes asisten a una escuela donde el director dijo que habían recibido al menos a uno de estos profesores extranjeros por un período de al menos un mes durante el año anterior. (Eurydice network “Cifras clave...”, 2012)

Con la cuarta pregunta “¿Dónde ha adquirido el español?” queríamos saber cuáles son los antecedentes académicos en los que basan sus conocimientos del español.

Del *Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa 2012* se puede leer que el promedio de profesores de lenguas extranjeras de los países participantes en el EECL que afirman estar plenamente cualificados para enseñar lenguas extranjeras es del 89,6%. El porcentaje oscila entre el 57,3% de Estonia y el 97,2% de España. En la mayoría de los países participantes en el citado estudio, la mayor parte de los profesores que no tienen títulos completos afirman, sin embargo, que tienen certificados de carácter temporal, de emergencia, provisionales o de otro tipo. En Estonia, por ejemplo, muchos profesores de lenguas extranjeras tienen un certificado de “recualificación” que les permite enseñar lenguas extranjeras para las que inicialmente no habían sido formados como docentes. (Eurydice network “Cifras clave...”, 2012)

Además se hace notar que en toda Europa, de acuerdo con las recomendaciones oficiales, tanto profesores generalistas como especialistas enseñan lenguas extranjeras en la educación primaria, mientras que en la educación secundaria los profesores de lenguas extranjeras suelen ser especialistas en la materia. En la mayoría de los países, los profesores especialistas también pueden estar cualificados para enseñar junto a las lenguas extranjeras otra asignatura no lingüística. Los perfiles de cualificación de los profesores de lenguas extranjeras, según la autoevaluación de los propios profesores participantes en el EECL, son muy variados en casi todos los países. (*Ibid.*)

Los requisitos de cualificación para los profesores en Estonia están fijados en el decreto del Ministro de Educación y Ciencia. El apartado 22 del mencionado decreto promulga que los profesores que trabajan en institutos tienen que tener educación superior en la materia que están enseñando o en el área temática de la asignatura y educación superior en pedagogía o aprobado un curso de 160 horas en la pedagogía (Haridusminister, 2010). Si una persona ha adquirido la educación en un país extranjero y le gustaría trabajar como profesor en Estonia es necesario el reconocimiento oficial de las cualificaciones profesionales extranjeras (Riigikogu, 2008).

Hoy en día en Estonia la lengua española se puede estudiar en dos escuelas superiores, en la Universidad de Tartu y en la Universidad de Tallín. En la Universidad de Tartu se pueden realizar los estudios de grado de Filología Hispánica desde el año académico 1992/1993 (Talvet, 1996:21). Se puede ingresar a los estudios de grado en Filología Hispánica cada dos años y a los estudios de máster y a los estudios de doctorado en Filología Hispánica cada año (Tartu Ülikool). En la Universidad de Tallín los estudios de español comenzaron en el curso académico 1999/2000 y las asignaturas relacionadas con el español constituyeron un bloque de Lengua y Cultura Españolas, que funcionó como una “especialización complementaria” a los estudios de sus alumnos. A partir del año académico 2010/2011 la Universidad de Tallín, además de los estudios de grado en filología italiana y filología francés, puso en marcha estudios de grado de lengua y cultura española. Graduados en lengua y cultura española tienen la posibilidad de continuar los estudios a nivel superior (por ejemplo en especialidades como lingüística o los estudios culturales) en la Universidad de Tallín. Además de estudios de Filología Hispánica ambas universidades ofrecen los estudios de Pedagogía. (Navarro & Sánchez; Voore, 2011; Tallinna Ülikool)

Como era de esperar, la imagen que nos revelan de las respuestas los profesores a la mencionada pregunta es muy diversificada. Lo mismo problema hace notar la *Estrategias de lenguas extranjeras en Estonia 2009-2015* que hemos tratado anteriormente. (Véase en el capítulo 2.1.2.) Los resultados de nuestra encuesta se pueden dividir en tres etapas educativas: 1) las clases de español durante el bachillerato o cursos voluntarios antes de los estudios universitarios, 2) los estudios universitarios, y 3) los estudios complementarios después de los estudios universitarios.

Si nos referimos a los integrantes del primer grupo, que empiezan sus estudios de español antes de los estudios universitarios, nos encontramos con tres opciones: en la primera se recibieron clases de español durante los tres años del bachillerato; en la segunda se cursaron tres años en los cursos de español en una academia; y en la tercera se siguieron durante tres años clases particulares de español.

A continuación, todos los encuestados han estudiado en la universidad y una buena parte de ellos tiene la educación de la Universidad de Tartu. Cinco profesores están

graduados en Filología Hispánica en la Universidad de Tartu (dos de ellos han estudiado cuatro años según el antiguo plan curricular). Uno está graduado en la Universidad de Tallín, y luego obtuvo el diploma de máster en Romanística en la Universidad de Tartu. De los graduados en Filología Hispánica en la Universidad de Tartu solamente uno no ha continuado sus estudios, los demás tienen diploma de máster y una está ya estudiando el doctorado. Además tenemos dos profesores de español que están graduados en la Universidad de Tartu, pero su especialidad no fue Filología Hispánica, sino Filología Inglesa o Filología Estonia. Ellos han adquirido español en los cursos optativos durante sus estudios en la universidad. Cuatro encuestados han estudiado en la Universidad de Tallín. Sobre un profesor, que está graduado en la Universidad de Tallín, ya hemos hablado anteriormente. Uno está graduado en Filología Finlandesa en la Universidad de Tallín. Uno estudió en la Universidad de Tallín un año y luego continuó sus estudios en España. Uno de los Filólogos graduados en Tartu cursó un máster en Traducción en la Universidad de Tallín.

Además, tres profesores han obtenido su educación superior fuera de Estonia. Cinco profesores han hecho intercambio en alguna universidad de España (por ejemplo en la Universidad de Santiago de Compostela o en la Universidad de Cádiz, etc.) durante sus estudios en Estonia. Por último, cinco profesores han cursado los cursos complementarios en España después de sus estudios universitarios en Estonia.

Asimismo hemos preguntado si los profesores de español tienen la educación pedagógica. De los catorce encuestados once dieron la respuesta afirmativa y tres negativa, incluyendo tres que la están adquiriendo en este momento (uno en la Universidad de Tartu y dos en la Universidad de Tallín). De los once profesores que ya obtuvieron la educación pedagógica requerida en el decreto del Ministro de Educación y Ciencia citado anteriormente, cuatro la han adquirido en la Universidad de Tartu, dos en la Universidad de Tallín, uno en Tartu Õppekeskus y cuatro en el extranjero. Aunque no todos ellos han adquirido la educación pedagógica como profesores de español, sino también, por ejemplo, como profesor de lengua y literatura estonia o aprobando el curso de andragogía. Es decir que estos profesores de español no han estudiado asignaturas específicas de su profesión como por ejemplo didáctica del español.

Los resultados de la pregunta “¿Cuántos años de experiencia tiene como pedagogo?” están representados en el gráfico 13. Podemos ver que la mayoría ha trabajado en las escuelas menos de diez años lo que es lógico dada la juventud del profesorado. Seis encuestados que han trabajado menos que de cinco años en las escuelas se pueden considerar como principiantes en la carrera del profesor. Tres profesores tienen más de diez años de experiencia como pedagogos y un encuestado está a punto de jubilarse, en los años finales de su carrera.



Gráfico 13. Duración de la experiencia pedagógica de los profesores de español. Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta realizada en 2012 (pregunta nº 9).

En diferentes países europeos se implementan una serie de medidas para apoyar a los profesores principiantes, por ejemplo: observación de la clase, conversaciones, ayuda con la programación de la asignatura y/o evaluación de alumnos, reuniones y cursos de formación, etc (Euroopa Ühenduste Komisjon, 2007). En el caso de los profesores jóvenes de español en Estonia se debe pensar si será posible que los profesores que tienen más experiencia puedan ser mentores de los principiantes.

3.3. Trabajo de los profesores de español en los institutos de Estonia

3.3.1. Carga de trabajo de los profesores de ELE

El Gobierno de Estonia ha emitido un reglamento que indica que a los profesores se les aplica una reducción del tiempo de trabajo: 35 horas a la semana en las que están incluidas entre 18 y 24 clases (Vabariigi Valitsus, 2010). Pero cabe preguntarse cuál es la verdadera carga de trabajo de los profesores a lo largo de una semana. Los estudios organizados por el Sindicato de Trabajadores de la Educación en el año 2005 y en el año 2009 demostraron que el promedio de horas que los profesores trabajan en una semana es cercano a 50 o incluso más, que es casi una vez y media superior al antes mencionado límite de 35 horas a la semana, pero también es superior a una semana de trabajo normal. Además, es importante destacar que según los citados estudios la enseñanza ocupa una minoría del tiempo de los profesores con un promedio del 40%, mientras que el 60% de su tiempo de trabajo lo dedican a la preparación de la enseñanza, tutoría, formación y desarrollo personal, tramitación de documentos, organización de eventos especiales, los viajes de estudio y otras actividades, etc. Así, las tareas de un profesor son muy diversas y para terminarlas todas necesitará una cantidad de tiempo que no tiene en cuenta ningún documento oficial. (Eesti Haridustöötajate Liit, 2005; Vöormann & Helemäe, 2010).

También se han estudiado poco las razones por las que los profesores no pueden realizar su trabajo en la jornada establecida por ley. Una razón, como supone Jaan Reinson en su artículo, puede ser el hecho de que los profesores no tengan carpetas del profesor completas. Una carpeta del profesor debe incluir un conjunto completo de libros de texto, cuadernos de ejercicios, guía del profesor (guías metodológicas, soluciones de trabajo, etc.), un conjunto de pruebas y test que correspondan al plan de estudios. Sobre todo, hay una falta de libros del profesor que contengan una guía metodológica y soluciones a todas las actividades contenidas en el libro de texto y material complementario. Por falta de carpetas del profesor completas los profesores tienen que dedicar mucho tiempo para completar los materiales didácticos. También debe tenerse en cuenta que no hay medios rápidos para comprobar los conocimientos de los estudiantes: pruebas hechas con retroalimentación, etc. Y rellenar los documentos es otro punto que requiere mucho tiempo de los profesores. Es cierto que los documentos en papel son sustituidos por medios electrónicos (por ejemplo,

E-kool¹⁰), pero, por desgracia, su desempeño requiere a menudo aún más tiempo. (Reinson)

Una carga real de más de 50 horas es sin duda una de las razones que hacen el trabajo del profesor estresante y no le deja tiempo suficiente para la relajación y la recuperación, que es muy importante para hacer frente a un trabajo agobiante. También cabe preguntarse si no será la gran cantidad de trabajo, sobre todo las actividades adicionales a la enseñanza, una de las razones por las que estemos hablando desde hace mucho tiempo de la falta de profesores jóvenes en las escuelas. (Eesti Haridustöötajate Liit, 2005)

Para investigar sobre la verdadera carga de trabajo de los profesores de español en Estonia hemos planteado una serie de preguntas. Con la pregunta “¿Nombre(s) de la(s) escuela(s) donde trabaja como profesor/a de español?” queríamos saber en cuantas escuelas trabaja un profesor de español. Resulta que diez profesores de catorce, es decir la mayoría de los encuestados, trabajan para una escuela de instrucción general de Estonia, dos tienen contratos con dos escuelas y un profesor da las clases de español en tres escuelas. Un encuestado en el momento de realizar la encuesta no daba clases de español en ninguna escuela de instrucción general sino solamente en una escuela privada, sin embargo, hasta entonces había trabajado también en las escuelas de instrucción general de Estonia. Los puestos de trabajo de los profesores que tienen contratos en varias escuelas suelen situarse geográficamente en las proximidades (en la misma ciudad o en un radio de 35 km). Los catorce encuestados en total imparten los conocimientos de lengua española en siete ciudades o municipios en Estonia, en 16 escuelas diferentes de instrucción general.

Todos los encuestados que dan las clases en las escuelas de instrucción general trabajan en los cursos del bachillerato, es decir, 10º, 11º y 12º cursos escolares y alumnos entre 16 y 18 años de edad. Solamente un profesor imparte las clases también a menores, en la ESO (7º, 8º y 9º cursos escolares, alumnos entre 12-16 años

¹⁰ E-Kool es una red virtual que conecta estudiantes, padres, profesores y miembros directivos de escuela ayudándoles comunicar, colaborar y organizar vida escolar. (disponible en: <https://www.ekool.eu>)

de edad). Un profesor imparte además del bachillerato, el curso del Programa del Diploma del Bachillerato Internacional¹¹.

Como se puede ver en el gráfico 14, el número de las clases de español en las escuelas de instrucción general que los profesores imparten en una semana oscila entre dos y veinte. Es decir, la cantidad del trabajo que tienen los profesores enseñando español en las escuelas es muy variada. También hemos preguntado si los profesores, además del español, dan clases de otra(s) asignatura(s). Siete encuestados han dado una respuesta afirmativa a esta pregunta. Los profesores dijeron que enseñan, además del español, inglés (tres casos), francés (dos casos), estonio, literatura, medios de comunicación, historia de la cultura, comunicación intercultural, y proyectos. Para cuatro profesores, la otra asignatura que enseñan además del español es su trabajo principal porque el número de las clases es más alto.

Como hemos comentado anteriormente el número máximo de clases que un profesor que trabaja a tiempo completo debería tener es 24 a la semana. Si sumamos el número de las clases de español y de otras asignaturas vemos que de los trece profesores seis tienen más clases de las que deberían tener según la regulación del gobierno. Por otra parte, como se puede ver en el gráfico 14, la mayoría de los profesores que enseñan solamente español no tienen bastantes clases para tener un trabajo a tiempo completo. Un trabajo a tiempo parcial en un instituto significa un salario bajo y por lo tanto la necesidad de trabajar en diferentes sitios lo que al final resulta muy estresante, puede disminuir la motivación y la calidad del trabajo del profesor e incluso llegar a motivar un cambio de profesión.

¹¹ el PDBI es un programa educativo de dos años de duración que se imparte en tres idiomas -inglés, francés, español- dirigido a estudiantes no universitarios entre los 16 y los 19 años; la superación de este bachillerato permite el acceso a diferentes universidades en todo el mundo afiliadas a este programa sin necesidad de realizar el examen de selectividad. (International Baccalaureate Organization)

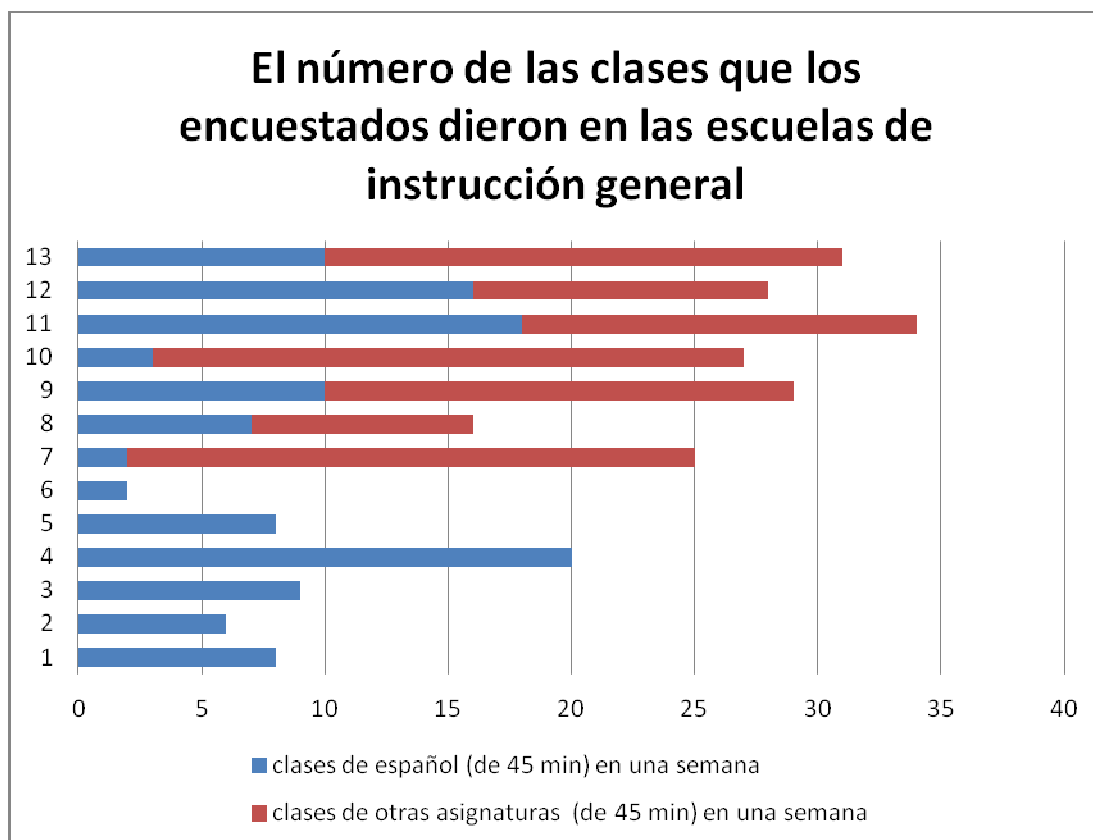


Gráfico 14. Carga de trabajo de los profesores de español. Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta realizada en 2012 (preguntas nº 10 y 14).

La carga de trabajo de los profesores depende también del número máximo de alumnos por clase. Según el informe *Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2012* alrededor de dos tercios de los países europeos tienen normas o recomendaciones oficiales sobre el número máximo de alumnos por clase, independientemente de la asignatura que se enseña. En general, los requisitos de tamaño de la clase no distinguen entre idiomas y otras asignaturas del currículo. Sin embargo, en unos pocos países se regulan clases más pequeñas para las lenguas extranjeras. Al mismo tiempo, en muchos otros países, las escuelas tienen autonomía para reducir o aumentar el número de alumnos por clase para la enseñanza de lenguas extranjeras, pero hay que tenerse en cuenta que, en toda Europa, el número máximo de alumnos por clase de lenguas extranjeras no debería exceder de 33 estudiantes. (Eurydice network “Key Data...”, 2012)

En el EECL a los estudiantes se les pidió indicar el tamaño de su clase de lengua extranjera. Los datos recogidos en el mencionado estudio indican que en todos los países con recomendaciones sobre el número máximo de alumnos por clase, por lo menos el 75% de los alumnos estudian la lengua extranjera en clases que no supera

del tamaño máximo recomendado. Incluso, a menudo, los estudiantes estudian lenguas extranjeras en clases con significativamente menos alumnos que los mencionados en las recomendaciones. Por ejemplo un valor inferior a la media, 15 alumnos, puede ser observado en Estonia y Eslovenia, lo que significa que en estos países, el 50% de los alumnos estudió lenguas en clases que sólo cuentan con 15 o menos estudiantes. (Eurydice network “Key Data...”, 2012)

No obstante, en Estonia, el tamaño de las clases está regulado solamente en la educación primaria y secundaria obligatoria donde el número máximo de alumnos por clase es 24 y si es necesario el propietario de la escuela puede extenderlo hasta 26 (Riigikogu, 2013).

En nuestra encuesta hemos preguntado cuántos estudiantes tienen los profesores en una clase de español. De las respuestas aparece que el número de los alumnos en las clases de español oscila entre 6 y 35. La mayoría de los profesores nombraron un número entre diez y veinte, que coincide con los datos del EECL mencionados anteriormente y es menos que el tamaño medio de una clase en los institutos en Estonia que según los datos del Ministerio de Educación y Ciencia supone un 23,7. (Haridus- ja Teadusministeeriumi analüüsiosakond “Kõikide valdkondade statistilised andmed. Õppeasutuste...”)

Sin embargo, las horas dedicadas a la enseñanza suelen ocupar una minoría del tiempo de trabajo de los profesores. Por este motivo hemos preguntado en la encuesta cuál es la media de tiempo que los profesores necesitan para preparar una clase de 45 minutos. De los resultados a esta pregunta podemos concluir que el tiempo dedicado para preparar una clase depende del tema, del tipo de las actividades y de la experiencia del profesor. Es cierto que los temas que son nuevos para el profesor requieren más tiempo porque hay que buscar los materiales y crear recursos didácticos del profesor. En sus respuestas los profesores nombraron algunas actividades de clase cuya preparación ahorra mucho tiempo, por ejemplo los juegos de rol, actividades en grupos, juegos de mesa y ejercicios que se basan en vídeos. Los profesores que tienen más experiencia suelen necesitar menos tiempo para preparar una clase porque pueden contar con material anteriormente completado que sólo tienen que actualizar. El tiempo que los profesores de español dedican para preparar una clase de 45 minutos oscila entre cinco minutos y tres horas: si el

profesor conoce el tema y no tiene que buscar mucho material nuevo necesita en promedio 10-30 minutos para las preparaciones, si tiene que crear algo completamente nuevo puede ser que tarde hasta tres horas.

Pero el trabajo de un profesor no termina con el timbre al final de clase. Todos los profesores tienen muchas obligaciones a las que van a dedicarse después de las clases, como por ejemplo rellenar con datos el E-kool o alguna otra plataforma virtual similar, corregir y evaluar los trabajos de los estudiantes, organizar trabajos de recuperaciones, etc. En la encuesta hemos preguntado a los profesores, cuánto tiempo después de una clase normalmente requieren las diferentes tareas relacionadas con las responsabilidades del trabajo de profesor. En general los profesores dijeron que el E-kool no requiere mucho tiempo, unos diez o quince minutos, y algunos profesores lo intentan rellenar ya durante la clase mientras los alumnos trabajan individualmente. Mucho más tiempo dedican los profesores a la corrección y evaluación de los trabajos de los alumnos. La cantidad exacta de tiempo depende del número de los alumnos y de los trabajos, pero los profesores calculan que aproximadamente necesitan una hora, en el caso de exámenes incluso hasta tres horas. Asimismo, los trabajos de recuperación llevan mucho tiempo. Además, de vez en cuando hay que redactar documentos (por ejemplo informes, resumen analítico del curso escolar, auto-evaluación, etc.). En total, el tiempo que los profesores de español dedican después de cada clase de 45 minutos para terminar las diferentes tareas relacionadas con las responsabilidades del trabajo de profesor oscila entre diez minutos y tres horas.

En resumen podemos decir que el tiempo de trabajo del profesor en una escuela de instrucción general de Estonia varía mucho y depende de muchos factores como por ejemplo del número de clases que imparte, del número de los estudiantes que tiene, del nivel de lengua que enseña, de los recursos didácticos que están disponibles, de su propia experiencia etc. Aunque si sumamos las horas que en promedio los profesores necesitan para preparar las clases y el tiempo que en promedio dedican a su trabajo después de cada clase y las multiplicamos por el número de las clases que en promedio los profesores de español tienen y añadimos el tiempo que ocupa la enseñanza vemos que el resultado no es muy distinto de lo que describieron los estudios del Sindicato de Trabajadores de la Educación que hemos comentado anteriormente.

También es posible que el profesor de una asignatura sea tutor de alguna clase en la escuela donde trabaja, pero parece que esta práctica no es muy frecuente entre los profesores de español. De las respuestas a la pregunta “¿Usted es tutor/a de alguna clase?” sabemos que de los trece profesores solamente uno trabaja como tutor de una clase en la escuela donde enseña español y este cargo es a tiempo parcial.

Además hemos preguntado “¿Tiene usted un trabajo adicional en la escuela (por ejemplo, monitor de actividades extracurriculares, logopeda, etc.)?” Un profesor de español dijo que trabaja en su escuela como técnico de laboratorio a tiempo parcial y otro respondió que enseña una vez a la semana durante una hora y media español a los padres de sus estudiantes.

Para ver todo el abanico de opciones hemos preguntado si los profesores tienen un trabajo adicional fuera de la escuela. Solamente cuatro profesores contestaron que no tienen ningún trabajo adicional. Los siguientes son los puestos de trabajo que los profesores han nombrado en sus respuestas varias veces:

- profesor de español en una escuela privada (cursos tanto a menores como a adultos);
- guía en la ciudad antigua de Tallín (habitualmente desde mayo hasta octubre);
- traductor y/o intérprete (tanto trabajo temporal como permanente para alguna empresa);
- profesor de español en cursos particulares.

Además han nombrado:

- coordinador en una agencia de viajes;
- lector en una universidad;
- jefe de estudios en una escuela privada;
- miembro directivo en un centro cultural (una Organización No Gubernamental).

3.3.2. Plan de estudios nacional de la lengua española

Nos ha interesado también el tema del plan de estudios nacional de la lengua española, porque el primer plan de estudios para la lengua española en Estonia que está en vigor en el momento es relativamente nuevo y no se ha investigado cómo lo

ven los profesores de español. En la encuesta hemos planteado dos preguntas: qué opinan los profesores de español del plan de estudios nacional de la lengua española y en qué medida lo siguen en su trabajo.

Las respuestas a la primera pregunta revelaron que casi la mitad, es decir seis profesores de catorce, no sabían que el plan de estudios nacional de la lengua española existía; otros seis lo han leído y dos profesores no contestaron a la pregunta. Estos resultados muestran que existe una clara necesidad de una lista de correos de profesores de español y/o una plataforma virtual para compartir la información. (Véase más en el capítulo 3.4.) Además, el ya nombrado plan de estudios no es fácil de encontrar en internet y está disponible solamente en estonio, así que para los profesores de español cuya lengua materna no es el estonio el documento puede ser difícil de entender. Algunos ejemplos de las opiniones de los profesores:

- ¿Existe ya esta cosa maravilla? ¿Quiénes eran estos hombres sabios que lo redactaron? ¿Una vez más algunos funcionarios del Ministerio de Educación? (*Kas see imeasi on juba olemas? Kes olid need targad, kes seda koostasid? Jälle mõned EV haridusametnikud?*)
- No sé de su existencia. Yo mismo compongo el plan de estudios para mi asignatura Lengua y Cultura Española. (*Ei tea selle olemasolust. Ise koostan oma aine Hispaania keel ja kultuur ainkava.*)
- La información de este plan de estudios me pareció vaga y de difícil acceso. Para el curso 2011/2012 realizamos junto con otros profesores [...] un programa más detallado. (Selle õppekava info tundus mulle ähmane ja raskesti ligipääsetav. 2011/2012 õppeaasta jaoks tegime teiste [...] õpetajatega täpsema programmi.)
- No lo he leído. (*Pole seda lugenud.*)
- No es perfecto, pero funciona para mí. (*Ei ole ideaalne, aga mulle sobib.*)
- Creo que es apropiado. (*Leian, et see on asjakohane.*)
- Me alegro de que lo tengamos ahora, pero el mínimo de 8 cursos que se recomienda en este momento no caben en el horario. (*Tore, et ta meil nüüd olemas on, aga soovituslikku vähemalt 8 kursust ei mahu meil küll hetkel tunniplaani.*)

- Bastante bueno, demasiado general en algún apartado, he utilizado los materiales del Instituto Cervantes, sobre todo para la parte en la que el estudiante debe conocer un vocabulario específico para presentarse a un determinado nivel. (*Üsna hea, osalt liiga üldine, olen kasutanud Cervantese instituudi abimaterjale, eriti just selles osas, missugust sõnavara õpilane teatud taseme sooritamiseks teadma peab.*)
- No lo conozco (pero ahora tengo interés en mirarlo). *Pole kursis (aga tekkis huvi üle vaadata).*
- Sinceramente, no sabía que existiera un plan de estudios separado, ¿es lo de lenguas extranjeras donde está el nivel de competencia del Portafolio Europeo de las Lenguas al que los estudiantes deben llegar y qué temas deberían saber? (*Ma ausaltöeldes ei teadnud, et tal eraldi ainekava on, see peaks ikka see võõrkeelte oma olema, et mis Euroopa keelemapi tasemele õpilased jõuavad ja mis teemasid nad valdama peaksid.*)
- No sabía que existiera, pensé que el programa de estudios nacional para las lenguas extranjeras era de carácter general. (*Pole teadlik sellise olemasolust, arvasin, et riiklik ainekava on võõrkeeltel eraldi ja üldine.*)
- Buena iniciativa la de introducir la lengua castellana en el sistema educativo, pero sería preferible que los alumnos pudieran presentarse también al examen estatal de la 12ª clase. (*Hispaania keele haridussüsteemi sisseviimine on tore algatus, kuid oleks hea kui õpilased saaksid 12. klass ka riigieksami sooritada.*)

Las respuestas a la segunda pregunta, en qué medida los profesores siguen el plan de estudios nacional de la lengua española en su trabajo, están al menos parcialmente vinculadas con la situación anteriormente descrita- es obvio que los profesores que no sabían que existe el plan de estudios nacional de la lengua española no lo han seguido. Seis profesores de catorce dijeron que no siguen el plan de estudios. Uno de ellos escribía así:

- No lo conozco. ¿Me podría informar por favor? Enseño el español como lengua C. Mi objetivo es que, después de tres años de enseñanza (y teniendo clase sólo dos horas por semana), los alumnos puedan adquirir un nivel B1. (Un nivel que les permitiría estudiar en una universidad española si lo desean). (*Ma ei ole sellest teadlik. Kas te saaksite mind palun kurssi viia? Õpetan*

hispaania keelt C keelena. Minu eesmärk on, et pärast kolme aastat õpetamist (ja andes vaid kaks tundi nädalas), õpilased omandaksid taseme B1. (Taseme, mis võimaldab neil soovi korral õppida mõnes Hispaania ülikoolis.))

Un profesor respondió que sigue el plan de lenguas extranjeras general y su propia programación didáctica. Otro profesor no respondió a esta pregunta. Y finalmente las respuestas de seis profesores que sí siguen el plan de estudios nacional de la lengua española fueron las que están a continuación:

- El plan de estudios sirvió en cierto modo como base para marcarme los objetivos de los cursos, pero me parece importante que el profesor trabaje más a fondo el plan de trabajo concreto. (*Õppekava kasutan mõningal määral alusmaterjalina kursuse õppeeesmärkide sõnastamisel, kuid pean oluliseks, et õpetaja teeks omale täpsema tööplaani.*)
- Intento seguirlo, pero a veces es muy difícil encontrar materiales adecuados para el plan de estudios. (*Katsetan järgima, aga mõnikord on väga raske leida ainekavale sobivad materjalid [sic].*)
- La programación corresponde al plan de estudios, con lo que no necesito revisarlo atentamente cada día. (*Üldtööplaan vastab ainekavale, igapäevaselt ainekavas näpuga järke ei aja.*)
- He leído y sé que en general el plan de estudios coincide con mi plan de trabajo redactado anteriormente. (*Olen tutvunud ja tean, et üldjoontes kattub minu eelnevalt koostatud töökava ainekavaga.*)
- El plan de estudios escolar se basa en él. (*Sellele tugineb kooli ainekava.*)
- Creo que el año pasado miré con los profesores de francés los temas generales y las demás cosas, las tarjetas de la asignatura/tarjetas de los cursos están preparados de acuerdo con el plan de estudios nacional, asimismo los temas (yo y el mundo que me rodea, la familia, el tiempo libre, etc.). Pero debido a que estos temas son muy amplios, en general, no estoy siguiéndolo constantemente. Observo que mis alumnos, durante los tres años que les enseño en el ESO y luego en el instituto, adquieren los conocimientos básicos de español y la capacidad de expresarse. Aprendemos los temas de la vida real, hacemos un montón de juegos de rol, ponemos énfasis en la pronunciación, aprendemos la jerga, vocabulario para viajar, principalmente hablar de uno

mismo, hobbies, etc. (*Minu meelest ma esimesel aastal vaatasin koos prantsuse keele õpetajatega üldiselt teemasid ja asju üle, ainekaardid/aastakaardid on vastavalt riiklikule õppekavale koostatud, ka teemad (mina ja mind ümbritsev maailm, perekond, vabaaeg jms).* Aga kuna need teemad on üsna laiad, siis üldiselt ma näpuga järke ei aja. Ma vaatan lihtsalt, et mu õpilased nende kolme aasta jooksul, mis ma neid põhikoolis ja hiljem ka gümnaasiumis õpetan, saaksid omale hispaania keeles piisava põhja ja oskuse end väljendada. Õpime elulisi teemasid, teeme palju rollimänge, paneme rõhku hääldusele, õpime ka slängi, reisimise sõnavara ja põhiliselt iseendast rääkimist, hobisid jms).

3.3.3. Materiales y métodos de enseñanza

Los profesores de lengua extranjera tienen que componer su propia programación didáctica y para cada clase su propia programación de aula detallada. Estos documentos, como hemos visto anteriormente, deberían basarse en la legislación en vigor y en las diferentes estrategias y planes superiores (véase más en el capítulo 2.1.), entre ellos también el *Plan de estudios nacional de la lengua española* que hemos tratado en el capítulo anterior. Pero como sabemos de los resultados de la encuesta realizada, muchos profesores no lo siguen. Asimismo hay profesores que no usan libros de textos en sus clases y prefieren crear sus carpetas del profesor independientemente. De ahí viene la pregunta, de dónde reciben los profesores de español la inspiración para los temas que tratan en sus clases. Muchos profesores nombraron sus propios materiales de estudio, sus propias experiencias y la vida en general como su fuente de inspiración. Si el plan de estudios, los manuales y los libros de texto se centran más en los temas tradicionales, los profesores buscan adicionalmente los temas actuales en internet (diferentes páginas web, blogs, foros, televisión y radio, periódicos, películas, vídeos de música, libros, etc.). Además algunos profesores dicen que sus estudiantes les dan ideas para la clase. Los siguientes son unos ejemplos de las respuestas:

- De mi propia experiencia, películas, música, conversaciones con colegas y españoles que conozco. (*Oma kogemusest, filmidest, muusikast, vestlustest kolleegide ja hispaanlastest tutvatega.*)
- Del plan de estudios, de la vida. (*Õppekavast, elust.*)

- En parte de los manuales y materiales de español. También consulto las hojas web y blogs de profesores de español e intercambio experiencias con al menos otros dos profesores de idiomas [sic]. (*Osaliselt hispaania keele käsiraamatutest ja materjalidest. Samuti külastan veebisaite ja hispaania keele õpetajate blogisid ning vahetadan kogemusi vähemalt kahe teise võõrkeele õpetajaga.*)
- De la vida misma, de los medios de comunicación. (*Elust enesest, meediast.*)
- De los acontecimientos actuales y noticias, de vez en cuando los estudiantes solicitan algo. (*Aktuaalsetest sündmustest ja uudistest, vahel pakuvad õpilased midagi välja.*)
- Veo todos los días RTVE, leo periódicos españoles. [...] (*Vaatan pea iga päev RTVE-d, loen hispaaniakeelseid ajalehti. [...]*)
- Los temas clásicos [vienen] de los libros de texto, los temas actuales de Internet (noticias); también de mis apuntes, de la literatura y de la música; asimismo de los alumnos, si comentan sus preferencias. (*Klassikaliste teemade puhul õpikutest, aktuaalsete teemade puhul internetist (uudised). Samuti oma konspektidest, kirjandusest ja muusikast. Ka õppijatelt, kui nad oma soovi avaldavad.*)
- He recibido un montón de inspiración de mis propios estudios de lengua española y de mis apuntes; también de los estudiantes, si veo lo que necesitan (que preguntan lo que quieren expresar) o qué quieren aprender. Así como de la vida cotidiana en general. Los temas están organizados según los periodos. (*Palju olen saanud inspiratsiooni iseenda hispaania keele õppimise ajast ja materjalidest, aga ka õpilastelt, kui näen, mida neil oleks vaja (mida küsitakse, et tahavad väljendada). Või mida me soovime õppida. Üldiselt igapäevaelust samuti. Teemad on mul perioodi kaupa tavaliselt paika pandud.*)
- De los materiales didácticos. De la noticias (cada día leo El País, aunque esto me sirve más para el nivel B1). De las fiestas nacionales [...].(*Õppematerjalidest. Uudistest (iga päev loen El País, kuigi seda saan rohkem kasutada B1tasemega). Riiklikest pühadest [...].*)
- La programación didáctica me da orientación y a menudo busco hasta que encuentre algo que me interesa. (*Töökava teema annab suuna kätte, tihti lihtsalt otsin seni, kuni leian, mis endalegi huvi pakub.*)

En el *Libro de campo “Lenguas extranjeras” para la educación secundaria postobligatoria* podemos leer muchas recomendaciones para la redacción de programaciones de lenguas extranjeras y del tema de materiales didácticos. (Véase el capítulo 2.1.5.) En la encuesta hemos preguntado a los profesores, qué materiales didácticos utilizan en sus clases de español. Los profesores nos han dado una lista de los recursos didácticos que se pueden dividir en tres grupos: 1) libros de textos, 2) páginas web, 3) otros recursos. A continuación vamos a describir todos estos grupos mencionados.

De las respuestas de los profesores hemos sacado los libros de textos que aparecen en la siguiente lista. Los profesores de español en Estonia nombraron cuatro veces (*Nuevo*) *ELE*; tres veces (*Nuevo*) *Español 2000* y *Español en Marcha*; dos veces *Avance*, *Aula Internacional*, *Gramática de uso del español* e *Hispaania keel 24 tunniga*, los demás fueron mencionado una vez.

- Borobio Carrera, V.: (*Nuevo*) *ELE*, Grupo SM.
- Sánchez Lobato, J.; García Fernández, N.: (*Nuevo*) *Español 2000*, Sociedad General Española de Librería.
- Castro Viúdez, F.; Díaz Ballesteros, P.; Rodero Díez, I.; Sardinero Franco, C.: *Español en Marcha*, Sociedad General Española de Librería.
- Moreno García, C.; Moreno Rico, V.; Zurita Sáenz de Navarrete, P.: *Avance*, Sociedad General Española de Librería.
- Corpas, J.; Garmendia, A.; Soriano, C.: *Aula Internacional*, Difusión.
- Aragonés, L.; Palencia, R.: *Gramática de uso del español*, Grupo SM.
- Castro Viúdez, F.: *Uso de la gramática española*, Edelsa.
- Ariolfo, R.; Carpani, D.; de Hériz, A. L.: *¡Uno, dos y... tres! ¡Qué fácil!*, Cideb.
- Álvarez Martínez, M. A.; Blanco Canales, A.; Torrens Álvarez, M. J.; Alarcón Pérez, C.: *Vuela*, Anaya E.L.E.
- Álvarez Martínez, M. A.; Blanco Canales, A.; Gómez Sacristán, M. L.; Pérez De la Cruz, N.: *Sueña*, Anaya E.L.E.
- Ángeles Palomino, M.: *Chicos Chicas*, Edelsa.
- Baralo Ottonello, M.: *Vocabulario*, Anaya.

- Lourdes Miquel; Neus Sans: *Rápido, rápido*, Difusión.
- Centellas Rodrigo, A.: *Método de español para extranjeros*, Edinumen.
- María Martín, R.; Turk, P.: *Hispaania keele kursus iseõppijale*, Berlitz Publishing.
- Kuusik, A.: *¡Hola, español!*, TEA Kirjastus.
- Kuusik, A.: *Hispaania keele õpik*, Ilo kirjastus.
- Gonzáles Núñez, M. T.; Alice Loessin, M. M.; Angrisano, F.: *Hispaania keel 24 tunniga*, Ilo kirjastus.

Hoy en día la variedad de libros de textos que se pueden comprar es muy amplia, la calidad de los libros varía y una carpeta completa, es decir libro del alumno y materiales complementarios como por ejemplo libro del profesor, cuaderno de ejercicios, soluciones, CD, DVD, etc, cuesta mucho y por estas razones no es fácil de elegir. La Embajada de España en Tallín en cooperación con las diferentes editoriales en España podría informar a los profesores de nuevos materiales didácticos disponibles y así contribuir a la mejor calidad de la enseñanza del español en Estonia.

Al lado de los libros de textos están los recursos didácticos gratis en Internet. De las respuestas de los profesores puede deducirse que los usan activamente. Por ejemplo los profesores han nombrado las siguientes páginas web con recursos para la enseñanza del español:

- cvc.cervantes.es
- www.ver-taal.com
- www.aprenderespanol.org
- todo-claro.com
- www.learnspanish.com
- www.donquijote.org
- espanolparainmigrantes.wordpress.com
- www.bbc.co.uk/languages/spanish/mividaloca
- www.practicaespanol.com/es/didactica-proyecto-practica-espanol/art/17
- www.asisehace.net
- babelnet.sbg.ac.at/carlitos/index.htm
- www.onoma.es/
- www.librosvivos.net/smtc/PagPorFormulario.asp?idIdioma=ES&TemaClave=1161&est=0
- www.navidaddigital.com.

Además, cada editorial tiene en su página web materiales complementarios para sus libros de textos publicados, que los profesores utilizan. Asimismo, los profesores usan en su trabajo los diferentes diccionarios virtuales, como por ejemplo *www.rae.es*, *www.wordreference.com*, etc., y para consulta la página web de Fundéu (*www.fundeu.es/consultas*). También es posible extraer diferentes materiales interesantes de *www.slideshare.net*, vídeos de *www.youtube.com*, libros de *www.ellibrototal.com/ltotal*, poesía de *antologiapoeticamultimedia.blogspot.com* y noticias de las páginas web de los periódicos (por ejemplo *elpais.com*, *www.elmundo.es*, etc.) o de RTVE (*www.rtve.es*). En realidad los recursos en internet son infinitos, pero buscar y modificar todo el material didáctico puede resultar un trabajo agobiante.

Si nos referimos a los integrantes del tercer grupo, hay que empezar con los materiales didácticos que los profesores mismos crean, como por ejemplo diferentes tipos de ejercicios, presentaciones y juegos son los que muchos encuestadores mencionaron. Asimismo los profesores destacaron películas (DVDs) y CDs con canciones españolas y para terminar los álbumes fotográficos sobre arte y cultura española.

Un tema aparte es el problema de las fotocopias. Las respuestas a la pregunta, ¿Los estudiantes tienen libros propios o hay que hacer fotocopias?, mostraron que casi todos los profesores de español diariamente hacen fotocopias (de los catorce profesores solamente uno dijo que normalmente no hace fotocopias, los demás todos las hacen). Las opciones que los profesores mencionaron son las siguientes: 1) los alumnos no tienen ningún libro de texto y por eso hay que fotocopiarles todos los materiales que necesitan para aprender, 2) los alumnos tienen libros propios, pero todos los materiales adicionales hay que fotocopiar. Por un lado muchas veces es una actividad ilegal, por otro lado los profesores no tienen ninguna solución buena a este problema porque las escuelas carecen de presupuesto para comprar los materiales de estudio y además, como hemos visto, los métodos de enseñanza modernos y flexibles recomendados por autoridades requieren de más de un libro de texto. De todos modos, es cierto que para los profesores buscar, modificar y fotocopiar las materiales de estudio es un gran trabajo.

En el primer capítulo hemos visto la estrategia comunitaria acerca del aprendizaje de lenguas en la UE, y en el segundo los principios y métodos que deberían usar los profesores de lenguas extranjeras, en las escuelas de instrucción general de Estonia que están descritos en el *Plan curricular nacional de educación primaria, secundaria obligatoria* y en el *Plan curricular nacional de educación postobligatoria*, y que no difieren de las ideas que están en las estrategias comunes europeas. (Véase los capítulos 1.2. y 2.1.3)

En nuestra encuesta hemos pedido a los profesores que describan los principales métodos y ejercicios que emplean en sus clases de español con más frecuencia. De sus respuestas se puede concluir que los métodos que los profesores de español implementan, las actividades que realizan en sus clases corresponden en gran medida a las estrategias europeas y al *Plan curricular nacional de educación primaria, secundaria obligatoria* y al *Plan curricular nacional de educación postobligatoria*. Por ejemplo los profesores nombraron el enfoque comunicativo y los métodos de aprendizaje (inter)activos, creativos, constructivos, asimismo la enseñanza al aire libre y en línea.

El informe *Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2012* indica que en la mayoría de los países que participaron en el EECL según los estudiantes las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) no están regularmente utilizadas en las clases de lenguas extranjeras (Eurydice network “Key Data...”, 2012). Aunque en general, Estonia es conocida por el uso de nuevas tecnologías, según mencionado estudio parece que las TIC no hayan llegado a la mayoría de las aulas de lenguas extranjeras. En nuestra encuesta un profesor dijo que ha hecho con sus alumnos una videoconversación con España, y algunos mencionaban que usan los vídeos en aula. Pero debido al hecho que en la encuesta no lo hemos preguntado directamente en este momento carecemos de datos suficientes para extraer conclusiones. Sin embargo es un tema que puede ser interesante investigar en el futuro, además estos datos serían necesarios para las personas responsables de la formación del profesorado.

De los diferentes tipos de ejercicios y actividades, los profesores destacaron tareas en parejas o grupos, preparación de diálogos, juegos de rol o incluso escenificación de alguna obra de teatro, varios ejercicios con audios y vídeos, descripción de dibujos,

canciones, lluvia de ideas, traducción, lectura, discusiones sobre la cultura, conversaciones sobre temas de interés, ejercicios de gramática, dictado, crucigramas, textos con huecos, etc. En general los profesores intentan ofrecer a los alumnos aquellos ejercicios y actividades que desarrollen las cuatro destrezas lingüísticas equilibradamente y que al mismo tiempo sean interesantes para ellos.

3.3.4. Interés y motivación de los alumnos

Cómo hemos visto anteriormente, los datos estadísticos muestran un constante aumento del número de estudiantes de español en las escuelas de instrucción general de Estonia y también se puede observar año tras año el crecimiento de la importancia del español como lengua extranjera en los currículos escolares. La mayoría de los estudiantes aprenden español como una asignatura optativa y es su tercera lengua extranjera durante los cursos del bachillerato, es decir, 10º, 11º y 12º cursos escolares, cuando tienen entre 16 y 18 años de edad. (Véase más en los capítulos 2.2. y 3.4.1.)

A los profesores les hemos preguntado, cuál es, en su opinión, el interés y la motivación de los alumnos de las escuelas públicas en Estonia para aprender español. Por un lado en el proceso de aprendizaje la motivación cumple un papel muy importante e influye en los resultados del estudio. Por otro lado es mucho más fácil trabajar con los alumnos cuando tienen interés y están motivados a estudiar.

Maili Mein define la motivación en su tesina de licenciatura *Motivación en la adquisición de la lengua extranjera. El caso del español en Estonia*: “La motivación es un estado interno que activa, dirige y mantiene la conducta. Hay diversos factores que influyen la motivación, entre los que se pueden citar los siguientes: necesidades, temores, metas, presión social, confianza en uno mismo, intereses, curiosidades, atribuciones para el éxito o fracaso, creencias, valores o expectativas” (Mein, 2001:16).

Los psicólogos distinguen la motivación intrínseca y la motivación extrínseca. Cuando estamos motivados intrínsecamente no son necesarios ni incentivos ni castigos que nos hagan estudiar, porque la actividad recompensa por sí misma. Disfrutamos con el trabajo y con la sensación de logro que trae consigo. Por el contrario, cuando hacemos algo para obtener un beneficio o evitar castigos o por alguna otra razón que tiene poco que ver con la tarea en sí, experimentamos una

motivación extrínseca. La motivación para aprender aumenta cuando las fuentes de motivación son intrínsecas y disminuye cuando las fuentes de motivación son extrínsecas. (Mein, 2001:16-21; Woolfolk, 1996: 332)

En el gráfico 15 se puede ver que según el estudio de Maili Mein el mayor motivo para empezar el aprendizaje de español es la atracción por esta lengua. Maili Mein escribe en su tesina que si consideramos que el interés por la atracción de la lengua y por estudiar y desarrollarse están originados por una motivación intrínseca, podemos decir que más de la mitad de los estudiantes (62,9%) que participaron en su estudio, empezaron a estudiar español por una motivación intrínseca. Por otro lado, al clasificar los factores externos y las posibles perspectivas bajo la motivación extrínseca, vemos que el 37,1% de los respondientes empezaron a estudiar el español bajo la influencia de una motivación extrínseca. Asimismo vemos que cuando se continúa con los estudios empieza a tener más importancia el deseo de estudiar y desarrollarse. El 53,9% de los participantes continuaron sus estudios por una motivación intrínseca y el 46,1% por una motivación extrínseca. (Mein, 2001:43-45)

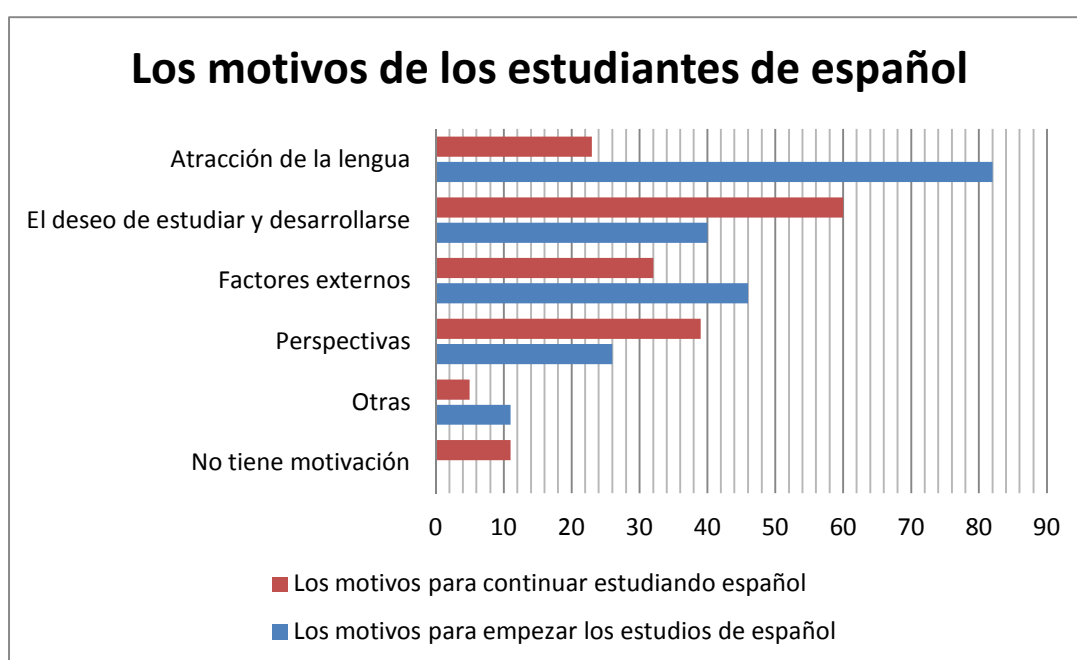


Gráfico 15. Los motivos de los estudiantes de español para empezar y continuar los estudios de español. (El número señala la frecuencia en que aparece la respuesta) Fuente: Maili Mein, tesina de licenciatura *Motivación en la adquisición de la lengua extranjera. El caso del español en Estonia, 2001.*

En su tesina Maili Mein llega a la conclusión de que entre el nivel de los conocimientos y la motivación existe una conexión importante, es decir, que los estudiantes con mejores conocimientos están más motivados que otros, y la

motivación positiva trae consigo el interés por estudiar y adquirir nuevos conocimientos y al adquirir nuevos conocimientos se fomentará también la motivación. (Mein, 2001:53-55)

Las opiniones de los profesores de español son contradictorias. Un grupo de profesores opinó que los estudiantes tienen interés y están motivados por aprender español. Por ejemplo dijeron:

- El interés y la motivación siempre ha sido consistentemente grande. (*Huvi ja motivatsioon on läbi aastate olnud püsivalt kõrge.*)
- En nuestra escuela hay un gran interés. Los estudiantes de ESO que empiezan sus estudios en bachillerato están llenos de entusiasmo por el aprendizaje de la lengua española. (*Meie koolis on suur huvi. Põhikooli õpilased kes astuvad gümnaasiumi, on täis entusiasmi hispaania keele õppimiseks.*)
- En general, no me quejo, porque a diferencia del inglés, estudiando la lengua española nadie tiene miedo a un examen y entonces los alumnos pueden sentir el placer de aprender. En el último curso antes de los exámenes estatales en otras asignaturas la motivación, por supuesto, disminuye. (*Üldiselt ei saa kurta, sest erinevalt inglise keelest, ei rõhu hispaania keele puhul kedagi eksamihirm ja siis saab õppimist mõnuga võtta. Lõpuklassis enne riikieksameid muudes ainetes motivatsioon muidugi langeb.*)
- En general, los estudiantes están motivados, algunos notablemente (compran libros de textos adicionales y aprenden de manera independiente en casa). (*Üldiselt on õpilased motiveeritud, mõned on eriti silmapaistvalt (ostavad lisaõpikuid ja õpivad iseseisvalt kodus.)*)
- Tienen mucho interés. Quieren sentirse cerca de España y aprender la lengua es una buena manera. Además quieren visitar España para practicar lo que aprenden en el aula. (*Neil on suur huvi. Nad tahavad tunda sidet Hispaaniaga ja keele õppimine on selleks hea viis. Samuti soovivad nad Hispaaniat külastada, et koolis õpitut kasutada.*)
- El interés es grande, en su mayoría quieren aprender para viajar y para tener una lengua secreta entre ellos, algunos están motivados por el deseo de estudiar idiomas en la universidad. (*Huvi on suur, soovitakse enamjaolt õppida*

reisimise pärast ja selleks, et oleks n.ö. salakeel omavahel, mõnd motiveerib ka soov õppida keeli ülikoolis.)

Otro grupo, por el contrario, pensaron que los estudiantes incluso si tienen interés al principio no tienen una motivación intrínseca. Algunos ejemplos:

- El interés es grande, posteriormente la motivación varía. (*Huvi on suur, hilisem motivatsioon varieerub.*)
- [...] Me he encontrado con alumnos con mucha motivación y otros que sólo asistían a clase porque tenían que elegir algún idioma para estudiar y el español parece que les resultaba más fácil que el alemán o el francés. (*Olen kohanud väga motiveeritud õpilasi ja ka selliseid, kes tulevad tundi vaid seetõttu, sest nad pidid mingi keele valima ja hispaania keel tundus lihtsam kui saksa või prantsuse keel.*)
- Al comenzar a estudiar [lengua española el interés y la motivación] están por encima de la media, supongo, pero pronto disminuye el nivel, porque entienden que se trata de una lengua como cualquier otra y hay que estudiar y hacer deberes. (*Esimest korda õppima hakates üle keskmise ma arvan, aga peagi see tase langeb, sest saadakse aru, et tegemist on keelega nagu iga teisega ning õppima ja töid tegema peab ikka.*)
- El interés es alto, pero los estudiantes no tienen tiempo para aprender las palabras, así que hay estudiantes que avanzan en la asignatura muy rápidamente, y hay otros que cada vez escuchan la lengua como si fuera la primera vez. (*Huvi on suur, kuid et õpilastel pole aega sõnu õppida, on nii neid, kes jõuavad aines väga kiiresti edasi, kui neid, kes kuuleks seda keelt justkui iga kord esimest korda.*)
- Dos tercios [de los estudiantes] lo tienen bajo, el tercio restante podría aprender, sin embargo, sigue teniendo esta edad en la que no se entiende los beneficios del aprendizaje. A veces un buen estudiante se dedica durante la clase de español a preparar una chuleta para la prueba de matemáticas. (*2/3 on madal, 1/3 võiks ka õppida, aga on veel selles eas, mil ei mõisteta õppimise olemust. Mõni kord muidu tubli õpilane tegeleb hispaania keele tunnis spikri kirjutamisega matemaatika kontrolltööks.*)

- [...] El interés suele ser mayor al comienzo [...], más tarde continúan sólo los que tenían un mayor interés y al lado de las obligaciones cotidianas tienen fuerza de voluntad para dedicarse al hobby. [Habla de hobby porque se trata de clases extracurriculares] No me he quedado impresionado por un interés amplio y profundo de los estudiantes, más bien al revés. El español parece ser un área de estudio para unos pocos persistentes. ([...] *Huvi on alguses enamasti suurem [...], hiljem jäävad alles need, kelle huvi oli sügavam ja kes jõuavad tavakohustuste kõrvalt hobiga tegeleda. Mulle ei ole jäänud muljet õpilaste laialdasest ja sügavast huvist, pigem vastupidi. Hispaania keel näib olevat väheste püsivate inimeste pärismaa.*)

Maili Mein escribe en su tesina de licenciatura: “Según los profesores del español, los estudiantes de español están muy positivamente motivados y tienen bastante interés por la lengua y cultura española, pero frecuentemente tienen demasiadas horas de clase y si la clase del español es la última del día, pierden mucha motivación. Además disminuye la motivación, según sus opiniones, la circunstancia de que para continuar los estudios de filología hispánica en la Universidad de Tartu no se tienen en cuenta los conocimientos de español sino de otras lenguas extranjeras” (Mein, 2001:55).

En el *Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2012* encontramos otra posible explicación. Un factor que influye en la motivación para el aprendizaje es la percepción que el alumnado tiene sobre la utilidad de las lenguas que estudia. El inglés es la lengua que se considera más útil. En los 15 países o regiones que participaron en el EECL, el porcentaje medio de alumnos que considera útil aprender inglés para su futura educación, empleo o para conseguir un buen puesto de trabajo es superior al porcentaje que considera que el inglés es útil para su vida personal. Estos porcentajes caen significativamente para otras lenguas. (Eurydice network “Key Data...”, 2012)

Aparte de la percepción sobre su utilidad, organizar viajes de estudios o excursiones para aprender lenguas extranjeras puede también ser una manera de estimular la motivación del alumnado hacia el aprendizaje. Según el EECL, de media sólo un 28,1% del alumnado de los 15 países o regiones que participaron en el mencionado

estudio indica que ha participado en actividades de este tipo en los últimos tres años. (Eurydice network “Key Data...”, 2012)

Nosotros opinamos que cabe estudiar más profundamente por qué algunos estudiantes de las escuelas de instrucción general de Estonia pierden su interés y motivación según avanzan en sus estudios de lengua española y cuáles podrían ser los factores que estimulen su motivación hacia el aprendizaje de lengua española.

3.4. Problemas de mantenimiento del nivel del español adquirido y ampliación de los conocimientos de los profesores de español en Estonia

Como sabemos gracias a las respuestas a la tercera pregunta, la mayoría de los profesores de español en Estonia no hablan español como su lengua materna, y de las respuestas a la cuarta pregunta, los antecedentes académicos en el que basan sus conocimientos de español son muy variados, de ahí que el tema del mantenimiento y la ampliación del nivel de lengua y conocimientos pedagógicos de los profesores sea muy pertinente. Además la demanda de español en los sistemas de enseñanza de Estonia crece en rápida progresión lo que a su vez causa el aumento de la demanda de profesores de español cualificados.

Para empezar este bloque temático, en la encuesta hemos preguntado: “¿Posee usted un diploma DELE?” Como hemos visto anteriormente el examen DELE es la única posibilidad para probar el nivel de español y obtener un diploma oficial con reconocimiento internacional. El número de aspirantes a la obtención de los DELE ha experimentado un incremento tanto en Estonia como en los demás países donde hay centros examinadoras del Instituto Cervantes (véase el capítulo 1.3.). Debe de tenerse en cuenta que los antecedentes académicos en los que basan sus conocimientos de español los profesores que trabajan en las escuelas de instrucción general de Estonia son muy diferentes, siendo el DELE un método unificado y objetivo para medir su nivel de conocimientos lingüísticos. De los catorce profesores encuestados dos respondieron que obtuvieron el diploma. Uno aprobó el nivel C2 y otro respondió que tiene DELE Superior, sin precisar si es el nivel C1 o C2. Once encuestados dijeron que no lo poseen y un encuestado saltó esta pregunta porque el español es su lengua materna.

A la sexta pregunta “¿Cómo evalúa su nivel de español actualmente?” hemos recibido los siguientes resultados:

nivel	A1	A2	B1	B2	B2/C1	C1	C1/C2	C2
nº de respuestas	0	0	1	2	1	5	2	1

Cuadro 10. Los resultados de la autoevaluación de su nivel actual de español según los propios profesores. Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta realizada en 2012 (pregunta nº 6).

Los datos que se ven en el cuadro muestran que la mayoría de los encuestados estima su nivel entre un B2 y un C1. Hay que enfatizar que las respuestas a esta pregunta se basan en la autoevaluación y por eso son subjetivas. Uno de los profesores saltó esta pregunta porque el español es su lengua materna y otro no marcó su nivel en la encuesta.

En *Estrategias de lenguas extranjeras en Estonia 2009-2015* se ha formulado una visión de la calidad de enseñanza de las lenguas extranjeras: “La cualificación de todos los profesores de lenguas extranjeras se va a corresponder con el nivel de C1 en la educación secundaria y C2 en la formación secundaria postobligatoria (Bachillerato o Formación Profesional de Grado Medio)” (Haridusminister, 2009). (Véase el capítulo 2.1.2.) Sin embargo, es solamente una visión en la estrategia y no una ley o un decreto en vigor.

En realidad, nadie examina el nivel de la lengua de los profesores de lenguas extranjeras en Estonia. Hay que advertir que esta situación puede causar varios problemas. Es obvio que la competencia del profesor se refleja en los resultados de los estudiantes pero también influye en los procesos en el sistema educativo en general. Por ejemplo, Estonia ha entrado en negociaciones para abandonar los exámenes estatales del francés, alemán y ruso y desde el año 2014 aplicará exámenes internacionales de las mencionadas lenguas extranjeras. Al mismo tiempo se hace hincapié que según el estándar internacional de la competencia se espera de los examinadores al menos dos niveles más alto de esta lengua extranjera de la que están examinando (es decir, si al final del bachillerato los estudiantes deberían tener el nivel B2, los examinadores tienen que tener el nivel C2), lo que hace que la aplicación de las exámenes internacionales en algunos institutos pueda resultar problemática. (Peterson & Sägi)

Hemos pedido en nuestra encuesta a los profesores que añadan un breve análisis sobre cuáles consideran sus puntos más fuertes y cuáles los más débiles en su dominio del español. A continuación traemos ejemplos de las repuestas que hemos recibido:

- Insuficiencia en el uso de las expresiones cotidianas, argot, refranes, frases hechas etc. (*Puudu jääb igapäeva väljenditest, slängist, vanasõnadest, idioomide jms kasutamisest.*)
- Considero el punto más débil la destreza en el lenguaje oral [...]. (*Nõrgemaks küljeks pean kõnekeele oskust [...].*)
- Domino el lenguaje oral, asimismo el lenguaje escrito educado y correcto [...] En general tengo buen oído lingüístico y no tengo acento. Mi habla es clara y correcta, así que es fácil de escuchar para un estudiante principiante. (*Ma oskan nii kõnekeelt, kui ka viisakat, korrektset kirjaliku keelt. [...] Üldiselt, mul on hea lingvistiline kuulmine ja pole aktsenti. Kõne on selge ja korrektne, mis on hea kuulata algajale õppijale.*)
- Considero el aspecto más fuerte los conocimientos teóricos, y el más débil estar al corriente de las tendencias y cambios del lenguaje oral. (*Tugevaimaiks külgedeks pean teoreetilisi teadmisi, nõrgimaiks suhtluskeele trendide ja muutustega kursis olemist.*)
- Seguramente siempre puede desarrollar el vocabulario y asimismo las expresiones del lenguaje oral, que cambian constantemente. El lado más fuerte es el dominio de la estructura gramatical de la lengua. (*Arendada saaks kindlasti alati sõnavara ning samuti kõnekeelseid väljendeid, mis pidevalt muutuvad. Tugevamaks küljeks on keele struktuuri tundmine.*)
- El punto más fuerte es el vocabulario, el más débil es el lenguaje oral. (*Tugevam külg on sõnavara, nõrgem on kõnekeel.*)
- El punto más fuerte es la comprensión lectora (soy traductor), el más débil es hablar. (*Tugevam külg on tekstist arusaamine (olen ka tõlkija), nõrgem rääkimine.*)
- Mis puntos fuertes en el dominio del español son sin duda los siguientes: 1. los españoles pueden hablar conmigo como con españoles, no tienen que hablar más despacio o elegir las palabras, porque entiendo todo, incluso el argot. [...] 2. Puedo hablar con el acento andaluz [...] y también domino el español de

Madrid. Hablando diariamente con los españoles uso sin problemas el argot. 3. No está tanto relacionado con el lenguaje, pero soy un buen comunicador y abierto, por lo que es muy fácil para mí entrar en contacto con los españoles y por eso puedo hablar mucho con ellos. Aspectos negativos pueden ser que en Estonia no puedo hablar español tanto como en España y en ocasiones olvido algunas palabras. Otra desventaja es que enseñando la lengua española utilizo principalmente vocabulario para los principiantes porque hay pocos estudiantes avanzados, y esa no es una muy buena manera de preservar mi conocimiento del español, me gustaría hablar español todo el tiempo, entonces mantendría mejor mi buen nivel. (*Minu tugevateks külgedeks hispaania keele oskajana on kindlasti järgmised: 1. Hispaanlased saavad minuga rääkida nagu hispaanlastega, nad ei pea kuidagi aeglasemalt või sõnu valides rääkima, kuna saan kõigest aru, ka slängist. [...] 2. Oskan rääkida andaluusia aktsendiga [...] ja ka puhas, Madriidi hispaania keelt. Kasutan vabalt slängi oma igapäevases kõnes hispaanlastega. 3. See pole küll keelega nii palju seotud, aga olen hea suhtleja ja avatud, mistõttu on mul väga lihtne hispaanlastega kontakti leida ja tänu sellele saan palju suhelda. Miinusteks on võib-olla see, et Eestis olles ei saa ma nii palju hispaania keelt rääkida, kui Hispaanias ja vahel harva ununevad üksikud sõnad ära. Teine miinus on see, et hispaania keelt õpetades, kasutan põhiliselt algajate sõnavara, kuna edasijõudnud õpilasi on vähe, see ei tee mu hispaania keele oskuse hoidmisele väga head, tahaksin koguaeg rääkida hispaania keelt, siis see väga hea oskus püsiks paremini.*)

- Aspectos más débiles: Por el miedo a cometer errores gramaticales no suelo comunicarme libremente, es decir, generalmente pienso antes de decir algo (en la interacción con los estudiantes). Aspectos fuertes: me adapto rápidamente, soy estudioso. (*Nõrgimad küljed: kaldun grammatiliste vigade tegemise hirmu tõttu mitte kuigi vabalt suhtlema, s.t. mõtlen enamasti enne ette, kui midagi ütlen (õpilastega suheldes siis). Tugevused: kiire kohaneja, õppija.*)

Podemos ver que muchos profesores han nombrado como su punto más débil el dominio del lenguaje oral. Esto nos muestra que los profesores no tienen suficientes oportunidades para comunicarse oralmente en español. Si las demás destrezas del

lenguaje es posible perfeccionarlas individualmente, para desarrollar el lenguaje oral es necesario tener un interlocutor. Además, los profesores han señalado que desde Estonia es difícil estar al corriente de los cambios en el español. En cualquier caso, los cambios más rápidos y radicales suelen ocurrir en el lenguaje oral.

En el EECL se ha investigado el uso de la lengua extranjera en el aula. En doce países o regiones participantes, los planes de estudio recomiendan que los profesores hagan más hincapié en las destrezas orales (escuchar y hablar) en la fase inicial de enseñanza de lenguas extranjeras. En cambio, al final de la educación obligatoria, las cuatro destrezas comunicativas (escuchar, hablar, leer y escribir) tienen el mismo peso en casi todos los planes de estudio. (Eurydice network “Cifras clave...”, 2012)

También cabe destacar de los resultados del mencionado estudio que aunque se sabe que cuanto mayor número de horas de exposición a la lengua extranjera más dominio de la misma se alcanza, en casi todos los países o regiones que participaron en el EECL, según los alumnos, los profesores “normalmente” no usan la lengua enseñada en el aula, aunque sí lo hacen “de vez en cuando” o “con frecuencia” (Eurydice network “Cifras clave...”, 2012).

El uso de la lengua extranjera en el aula por parte del profesorado y del alumnado es especialmente importante cuando la lengua en cuestión no es el inglés, ya que los estudiantes en la mayoría de los países que participaron en el EECL informaron que sólo entraron en contacto con las lenguas extranjeras distintas del inglés a través de los medios de comunicación con una frecuencia menor a “un par de veces al año” (Eurydice network “Key Data...”, 2012).

Además, como hemos visto en el capítulo 1.2. la Comisión Europea anima a los profesores de lenguas a emplear método comunicativo de enseñanza y favorecer la aplicación práctica de las lenguas por qué la finalidad del aprendizaje de las lenguas extranjeras es adquirir un alto nivel comunicativo. (Otero Roth, Ferrari Sánchez “El Español...”). (Véase también el capítulo 1.2.)

En los mismos principios se basaron el *Plan curricular nacional de educación primaria, secundaria obligatoria* y el *Plan curricular nacional de educación postobligatoria* (véase en el capítulo 2.1.3.) y el *Plan de estudios nacional de la lengua española* (véase en el capítulo 2.1.4.). Pero es cuestionable que los profesores

de español puedan flexiblemente ayudar a sus estudiantes a desarrollar las habilidades comunicativas si ellos mismos no se sienten cómodos hablando español.

En *Estrategias de lenguas extranjeras en Estonia 2009-2015* se ha reconocido que los problemas de formación de los profesores de lenguas extranjeras no han sido estudiados, por lo tanto, no se dispone de información sobre cuáles son los cursos de formación en el que los profesores de lenguas extranjeras participan y cuál es el grado de eficacia de dicha formación. (Haridusminister, 2009) Las respuestas a la sexta pregunta nos indican de manera concisa cuáles pueden ser las necesidades de los cursos de formación para el profesorado de lengua española en Estonia. En la encuesta también hemos preguntado a los profesores de español cuáles son las oportunidades de asistir a cursos de formación para profesores de lengua española en Estonia. Aquí están algunos ejemplos de las respuestas:

- En Estonia son muy escasos, no hay cursos especiales. (*Eestis on need väga kehvad, spetsiaalset koolitust ei ole.*)
- En nuestro país prácticamente no están disponibles de una manera organizada. Queda solamente el auto-aprendizaje. (*Praktiliselt kodumaal organiseeritud viisil nad puuduvad. Jäänud on enesetäiendamise ise enda kallal.*)
- Por cuenta propia se pueden pasar cursos en el Instituto Cervantes, usar la beca MAEC-AES [sic] para cursar un Máster en España, se puede aprender en la Universidad de Tartu; aparte de eso, la enseñanza de lenguas extranjeras en general se puede seguir en diferentes cursos gratuitos. (*Omal kulul läbida Instituto Cervantese kursusi, Maec-Aesi stipendiumiga teha magistrtrit Hispaanias, Tartu Ülikoolis võib õppida, muidu võõrkeele õpetamist üldiselt võib erinevatel tasuta kursustel õppida.*)
- Escasos, depende de las posibilidades financieras. (*Kesised, sõltub rahalistest võimalustest.*)
- Pienso que en Estonia hay pocas pues también son pocos los profesores de español. Se puede acceder a becas en España y con más facilidad si se es estonio que siendo español. (*Ma arvan, et Eestis on vähe, kuna ka hispaania keele õpetajaid on vähe. On võimalik kasutada Hispaania stipendiume ja isegi kergemini kui taotlejaks on eestlane, mitte hispaanlane.*)

- No sé qué oportunidades para formarme profesionalmente están presentes de manera constante. Definitivamente se puede participar en cursos de formación pedagógica general, pero no sé de ningún curso de formación específico para profesores de español. Ahora, en junio [2012], será la primera formación dirigida a profesores de español. (*Erialaselt ei oskagi öelda, mis võimalused pidevalt olemas on. Kindlasti saab käia üldistel pedagoogilistel koolitustel, aga eraldi hispaania keele õpetajatele suunatud koolitusi ei tea. Nüüd juunis tuleb esimene koolitus, mis mõeldud just hisp keele õpetajatele.*)
- Sólo en línea. No hay cursos. (*Ainult internetis. Kursust ei ole.*)
- Para mí: ir a España a visitar a unos amigos y practicar el idioma. Nuestra escuela cuenta con una escuela hermanada en Murcia con la que hemos hecho intercambios de estudiantes. Así como hemos visitado España (otras ciudades) con los estudiantes, para practicar el idioma. Una vez al año recibo por correo la información sobre los cursos de formación en España. (*Minul isiklikult - minna Hispaaniasse sõpradele külla, et keelt praktiseerida. Meie koolil on ka sõpruskool Murcia, millega on tehtud õpilasvahetusi. Oleme käinud õpilastega ka niisama Hispaanias (teistes linnades) keelt praktiseerimas. Korra aastas laekub meilile ka infot täienduskoolituste kohta Hispaanias.*)
- Debo estar mal informado, pero que yo sepa no, cada uno sabe cómo se las arreglará. (*Olen vist halvasti informeeritud, aga minu teada puuduvad; igaüks pusib ise nagu oskab.*)
- En Estonia, no sé que haya. Me comunico y cambio materiales con profesores (italianos, checos) que a quienes conocí en la formación en la Universidad de Valencia, si es necesario, pido consejo a mis amigos españoles y a mi profesor de español. (*Eestis ma ei teagi, et oleks. Suhtlen õpetajatega, kellega Valencia ülikooli täiendkoolitusel tutvavaks saime (itaallased, tšehhid), nendega vahetame ka materjale, küsin vajadusel nõu oma tutvavatelt hispaanlastelt ja hispaania keele õpetajalt.*)
- En Estonia no sé más opciones que las universidades y cursos de idiomas. La única opción viable es ir a un país hispanohablante para formarse (universidad, plazas de prácticas, etc.), pero no debería ser así. (*Eestis ei tea ma teisi võimalusi peale ülikoolide ja keeltekursuste. Olulisem võimalus on minna end*

täiendama mõnda hispaaniakeelsesse riiki (ülikooli, praktikale jne), kuid see ei peaks nii olema.)

- Prácticamente no hay. Por lo menos yo no he ido a ningún curso de formación, pero si fuera posible estaría feliz de poder ir. (*Neid eriti vist polegi. Ma vähemalt pole seni kusagil käinud end täiendamas, aga võimalusel läheksin hea meelega!*)
- ¿¿En Estonia?? Creo que no hay. Y si hay, no me han informado. ¿Dónde podría tener más información sobre cursos de formación? (*Eestis?? Ma arvan, et ei ole. Ja kui ongi, siis ma ei ole kursis. Kust koolituste kohta rohkem infot võiks saada?*)

De las respuestas de los encuestados podemos deducir que en Estonia no hay muchas oportunidades de asistir a cursos de formación para profesores de lengua española, y en los casos en los que sí hubo algún intento (como Hispaania Maja S.L. en Tallín, que intentó organizar un curso de formación para los profesores de español en junio de 2012, siendo finalmente el curso cancelado por falta de participantes) no se pudieron concretar por diversos motivos desconocidos, pudiendo ser, por ejemplo, debido a una falta de información, de apoyo económico, dificultad para desplazarse, falta de hábito a la hora de compartir experiencias, el miedo a la competencia, etc. Además parece que los profesores de español no están muy bien informados de las posibilidades que hay en España o de las becas que pueden solicitar. En este caso la Embajada de España en Tallín, en cooperación por ejemplo con El Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de España y otras instituciones, podría ayudar a los profesores de español en Estonia. (Véase también 2.1.1. y 1.2.)

Los encuestados señalaron que los principales formas para mejorar sus conocimientos son: auto-aprendizaje en Estonia usando los materiales y cursos que están disponibles en línea (por ejemplo en la página web del Instituto Cervantes) y practicar con nativos vía internet o por cuenta propia viajar a España. Es importante hacer notar que de las respuestas se extrae que los profesores no están contentos con la situación. También opinaron que las oportunidades de formación para profesores de lengua española dependen de sus propias posibilidades financieras y eso no debería ser así. Al final aseguraron que si tuvieran la oportunidad participarían en los cursos de formación.

Sin embargo, a la pregunta, “En los últimos tres años ¿ha participado en algún curso de capacitación profesional especializada?”, ocho profesores de catorce han dado una respuesta afirmativa y seis una negativa. Las respuestas obtenidas revelan que los profesores han participado en siguientes cursos de formación:

- cursos de pedagogía en general,
- curso de lengua española (en España),
- curso de metodología para los profesores de lenguas extranjeras (en Estonia),
- curso de didáctica (en España),
- curso de formación para profesores de español como lengua extranjera (en España),
- curso destinado a examinadores/correctores de exámenes nacionales del español del nivel B1 (en Grecia).
- COMPROFES (congreso internacional virtual organizado por el Instituto Cervantes)

Aunque la lista de cursos donde han participado los profesores de español durante los últimos tres años no es larga, es muy variada. De las fuentes de financiación se ha mencionado el programa Comenius y el programa Archimedes.

En el informe *Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa 2012* podemos leer que en muy pocos países europeos existe una normativa oficial que recomiende al futuro profesorado de lenguas realizar un período de formación en el país donde se hable la lengua que va a impartir. De media, el 53,8% del profesorado de lenguas extranjeras que participó en el EECL afirma que ya ha realizado alguna estancia de estudios de más de un mes en un país donde se habla la lengua que enseña. Pero esta media esconde grandes variaciones entre países: el 79,7% del profesorado español la ha realizado, mientras que en Estonia, la cifra es de tan sólo el 11%. En Estonia no existen recomendaciones sobre el contenido de la formación inicial del profesorado y de un periodo de inmersión en el país de la lengua que se enseña. (Eurydice network “Cifras clave...”, 2012)

Sin embargo, en el capítulo 4.2. del documento *Estrategias de lenguas extranjeras en Estonia 2009-2015* se han formulado los objetivos relacionados con la calidad del aprendizaje de lenguas extranjeras y uno de los objetivos es el siguiente: “Los

profesores de lenguas extranjeras van a participar en los programas de prácticas, intercambio y formación en los países donde las lenguas extranjeras respectivas sean las lenguas maternas” (Haridusminister, 2009).

Para mejorar el nivel de español adquirido, aprender a diferenciar distintos dialectos y familiarizarse con el lenguaje coloquial, tener contactos culturales directos, es muy importante que los profesores de español viajen a España o a algún país hispanohablante en América Latina. Resulta que, entre los catorce profesores de español que participaron en nuestro estudio hay uno que nunca ha estado en España ni en ningún otro país hispanohablante. Los demás han vivido en España durante sus estudios o han hecho viajes desde una semana hasta varios años a distintos destinos en España o incluso a América Latina. Un profesor dijo que ha viajado por España con sus alumnos.

Además hemos preguntado con qué frecuencia los profesores tienen la oportunidad de comunicarse en español fuera de la clase de español. Las respuestas se ven reflejadas en el gráfico 16. Dos profesores de los catorce confesaron que nunca, la mayoría (es decir, cinco) dieron las respuestas que hemos colocado en el grupo “raramente”, cuatro encuestados dijeron que se comunican en español un par de veces a la semana y tres profesores confirmaron que se comunican en español todos los días (uno de ellos habla español como su lengua materna, el segundo es hablante nativo de lengua griega y el tercero habla ruso como su lengua materna).

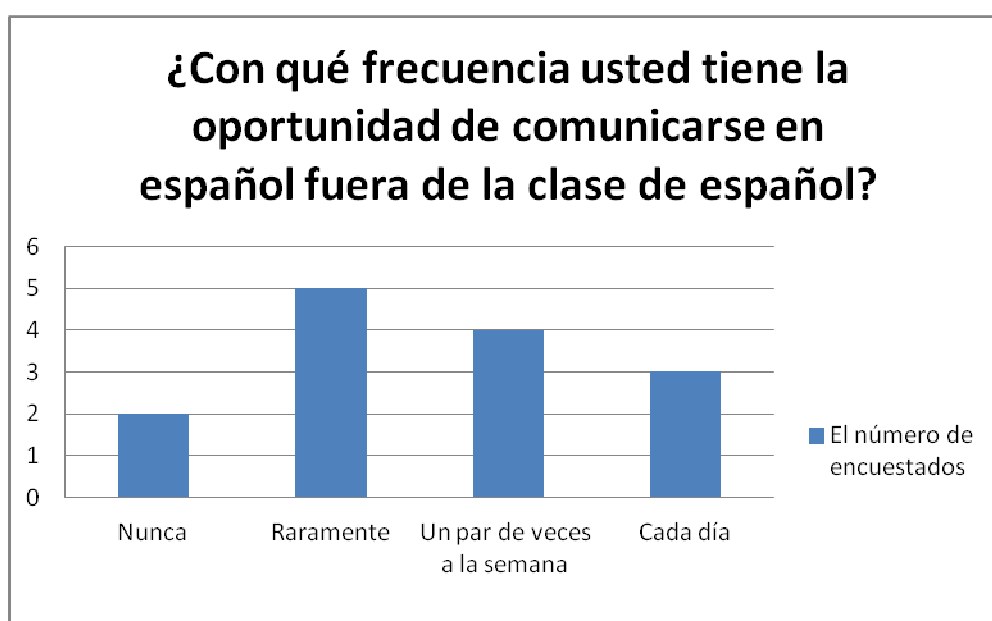


Gráfico 16. La frecuencia de oportunidad que tienen los profesores de comunicarse en español fuera de sus clases. Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta realizada en 2012 (pregunta nº 30).

Algunas respuestas revelan que los profesores tienen contactos en países hispanohablantes, pero no los utilizan. Por ejemplo: “Sería posible más frecuentemente, pero no mantengo el contacto con los españoles que conozco” (*Oleks võimalik sagedamini, kuid ma ei hoia ise kuigi palju ühendust hispaanlastest tuttavatega*). Asimismo los profesores confesaron que ellos mismos no buscan activamente las oportunidades de practicar español: “Bastante poco. Confieso que podría ser más activo en la búsqueda de oportunidades” (*Üsna vähe. Pean tunnistama, et saaksin võimaluste otsimisel palju aktiivsem olla*).

Hay varios sistemas de apoyo que podrían motivar y apoyar a los profesores de español en su trabajo. Por ejemplo las diferentes oportunidades de cursos de formación y becas para viajar, que ya hemos tratado, pero también una organización paraguas y un entorno de comunicación en Internet podrían ayudar al profesorado de español.

La creación una organización paraguas que unifique a los profesores de lenguas extranjeras y que se ocupe del diseño de formación, el asesoramiento, la transferencia de información sobre la cooperación internacional y oportunidades de capacitación al extranjero y el intercambio de mejores prácticas y experiencias es también uno de los objetivos relacionados con la calidad del aprendizaje de lenguas extranjeras que está formulado en el capítulo 4.2 de las *Estrategias de lenguas extranjeras en Estonia 2009-2015*. (Haridusminister, 2009).

Al mismo tiempo la creación una plataforma virtual donde los profesores participaran activamente ayudaría a fortalecer la identidad comunitaria del profesorado y también aumentaría el prestigio de la profesión. En las redes virtuales es posible, independientemente de la ubicación de los profesores, compartir buenas experiencias didácticas y metodológicas así como diversos materiales de enseñanza. Gracias al intercambio de ideas y experiencias, los profesores tendrían más confianza en sí mismos y así también aumentaría su motivación laboral. Al final mejoraría la calidad de la enseñanza de la que se beneficiarían los estudiantes. Los obstáculos para el surgimiento de una red de contactos de profesores pueden ser varios, como por ejemplo la falta de tiempo, falta de liderazgo, falta de costumbre a la hora de

cooperar, falta de motivación e interés, el miedo a la competencia, la modestia de presentar sus logros, etc.

Acerca de las diferentes organizaciones que aglutinan a los profesores en Estonia y algunas existentes redes virtuales de cooperación se puede leer en los documentos que están presentados en la página web de Innove (Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus, 2010). En este momento, los profesores de español en Estonia no han formado ninguna unión ni creado una plataforma virtual, ni siquiera una lista de información.

En nuestra encuesta hemos preguntado qué sistemas de apoyo podrían tener los profesores de español en Estonia fuera de la escuela. A la pregunta hemos añadido entre paréntesis algunos ejemplos: las diferentes oportunidades de cursos de capacitación, becas, el entorno de comunicación en Internet para profesores de español, actos públicos, etc. Las opiniones de los profesores fueron las siguientes:

- ¡¡¡Todo esto que está mencionado entre los paréntesis es muy necesario!!! Podría ser una red de profesores de español en Estonia, talleres un par de veces al año, etc. (*Kõik see, mis sulgudes mainitud on väga vajalik!!! Võiks olla hispaania keele õpetajate võrgustik Eestis ja toimuda töötod jms aastas paar korda.*)
- Por ejemplo, los cursos temáticos (no virtuales) con la participación de especialistas de España o becas de formación en España. (*Näiteks temaatilised koolitused (mitte virtuaalsed) Hispaaniast kutsutud spetsialistide osavõtuga või koolitusstipendiumid Hispaanias.*)
- Todo lo anterior, pero debe ser como en las otras asignaturas, financiado por el Ministerio de Educación. Si lo comienza a organizar cualquier “español real” que reside en Estonia, acabaría por ser una acción egoísta. (*Kõik ülaltoodud, aga see peaks olema nagu teistes aineteski, Haridusministeeriumi poolt kinni makstud. Kui seda hakkab korraldama mõni siin resideeruv „päris hispaanlasest“ õpetaja, see kipub olema tema omakasupüüdlik tegevus.*)
- ¡Sí! ¡Todas las oportunidades mencionadas, por favor! (*Jaa! Kõik eelpool mainitud võimalused paluks!*)
- Considero que en general cualquier formación en el área pedagógica es de gran utilidad aunque no se dirija exclusivamente a la enseñanza del español. Me

parece muy necesario practicar la lengua que se enseña, en este sentido todas las actividades que faciliten el trato con personas hispanoparlantes me parecen interesantes. *(Ma leian, et üldiselt on iga pedagoogiline koolitus väga kasulik, isegi kui ei ole suunatud vaid hispaania keele õpetamisele. Minu arvates on väga oluline õpetatavava keele praktiseerimine, selletõttu arvan, et kõik tegevused mis aitavad hispaania keelt kõnelevate inimestega kohtuda on huvitavad.)*

- Todo lo que está mencionado entre paréntesis sería bienvenido. *(Kõik sulgudes mainitu oleks teretulnud.)*
- Los cursos de formación. *(Täiendkoolitused.)*
- Si un profesor no tiene buenos contactos personales con personas que hablen español (es decir, amigos con que comunicarse), entonces por supuesto sería bueno que ofreciesen diferentes posibilidades de formación en el extranjero, para que pudieran practicar y encontrar amigos. También es muy útil visitar las escuelas en España para ver cómo funciona el sistema escolar allí. Personalmente no siento la necesidad del entorno de comunicaciones basado en Internet y eventos públicos, pero eso no quiere decir que cualquier otro no lo necesite. *(Kui õpetajal puuduvad isiklikud head kontaktid hispaania keelt kõnelevate inimestega (ehk siis sõbrad, kellega suhelda), siis muidugi oleks hea, kui pakutaks erinevaid koolitusvõimalusi välismaal, et saaks keelt praktiseerida ja sõpru leida. Väga kasulik on külastada ka Hispaania koole, et näha, kuidas seal koolisüsteem toimib. Internetipõhise suhtluskeskkonna ja ühisürituste järgi isiklikult vajadust ei tunne, aga see ei tähenda, et mõnel teisel seda vaja ei võiks minna.)*
- Definitivamente los cursos de formación serían necesarios. *(Kindlasti oleks vaja koolitusi)*
- Echo de menos en los cursos de formación un sistema de organización como el de los profesores de lengua estonia, y que se tenga en cuenta que no todas las personas viven en Tallín y/o Tartu (sobre el horario de las actividades). En la actualidad, el único sitio en el que mirar es en la lista de la embajada española - la única manera en la que puedo obtener información actual. *(Tunnen puudust täiendkoolitusest, nii nagu seda korraldatakse eesti keele õpetajatele, mingit sellist süsteemi, kus arvestataks, et kõik inimesed ei ela Tallinnas ja/või Tartus)*

(just ürituste korraldamise aja suhtes). Praegu on ainus pidepunkt Hispaania saatkonna infolistis olemine – ainus viis, kust saan värsket infot.)

- Todas las opciones que se ofrecen aquí serían bien recibidas. *(Kõik siin pakutud variandid oleksid teretulnud.)*
- Podrían ser oportunidades de formación, becas por ejemplo para asistir a formación avanzada en España, las actividades comunes son siempre divertidas y motivadoras. [...] *(Võiksid olla täiendkoolitusvõimalused, stipendiumid, et Hispaanias täiendkoolitusel käia nt, ühisüritused on alati toredad ja motiveerivad. [...])*
- Cursos de formación, proyectos con escuelas en España y viajes educativos con los alumnos, becas para algún curso de lengua o cursos de formación en España. *(Koolitused, projektid Hispaania koolidega ja õppereisid õpilastega, stipendiumid mõne keele kursuse või täiendkoolituse jaoks Hispaanias.)*
- Podría haber una red general para los profesores de español, donde pueden encontrarse por lo menos virtualmente e intercambiar impresiones, experiencias de lo que funciona y lo que no. También podría haber cursos de formación. *(Võiks olla üldine võrgustik hisp.keeles õpetajatele, kus saaks virtuaalseltki kohtuda ja muljetada, kogemusi vahetada, et mis töötab, mis ei. Täiendkoolitusi võiks olla samuti.)*

Para resumir, se puede ver en las respuestas que los profesores desean más cursos de formación tanto en Estonia como en el extranjero. Los cursos de formación en Estonia deberían ser gratis para los profesores y para ir al extranjero deberían estar disponibles becas. También han mencionado varias veces que les gustaría tener una plataforma virtual donde comunicarse, intercambiar ideas, recibir la información y materiales etc. Hoy en día es muy fácil crear una lista para compartir la información, asimismo es gratis y no muy complicado crear un grupo temático en Facebook. El paso siguiente sería formar un grupo u organización no gubernamental para los profesores de español, para que se pudiera solicitar dinero de diferentes fuentes para cursos de formación y una plataforma virtual, como por ejemplo tienen los profesores de inglés en Estonia (Saks). Pero todo esto depende de la iniciativa de los profesores de español.

Para terminar este bloque temático hemos pedido a los profesores una autoevaluación. Las respuestas a la pregunta “¿Cuáles son sus puntos débiles como

profesor de español?” pueden dividirse en tres grupos: 1) conocimientos y experiencia, 2) metodología y didáctica, 3) personalidad de los profesores y otros aspectos. A continuación vamos a ver las respuestas divididas a estos tres grupos.

Refiriéndonos al primer apartado, conocimientos y experiencia, tres encuestados de los catorce nombraron como su punto débil la poca experiencia profesional, que se debe a su juventud. Dos profesores mencionaron la falta de práctica en la lengua española. Un profesor confesó que su formación ha sido insuficiente para enseñar español. Otro profesor resaltó que no domina por completo el estonio y este aspecto puede ser importante para mantener la disciplina en la escuela. Finalmente, otro profesor dijo que siempre se puede saber más tanto de la metodología como de la lengua y cultura.

Acerca del segundo grupo, algunos profesores han analizado su metodología y aspectos didácticos que usan en el aula de español. Entre ellos hay un profesor que opinó que suele enseñar demasiado la gramática de manera deductiva en vez de usar la manera inductiva que requiere el enfoque comunicativo. Asimismo hay otro profesor que pensó que debería permitir a los estudiantes, que están avanzadas, hablar más en sus clases. Otro profesor propuso que al lado de perfeccionar habilidades de comunicación debería usar en sus clases más audios y ejercicios para desarrollar la destreza auditiva también. Un profesor dijo que aunque sea más fácil, no usa un libro de texto porque los que estaban disponibles no parecían interesantes. Asimismo hay un profesor que confesó que no suele dar a sus alumnos tareas, prefiere trabajar activamente con ellos en la escuela. Otro profesor pensó que cada año debería impartir a los estudiantes al menos un par de clases de lengua española un español o un hispanohablante de América Latina, pero él no ha hecho suficientes esfuerzos para lograrlo. Por último uno de los profesores dijo que si ve que un alumno no tiene ganas de estudiar español, él no va forzarle, porque cada uno tiene sus intereses y sus gustos.

Finalmente, dentro ya del tercer grupo, un profesor mencionaba su punto más débil como profesor de español su personalidad blanda y otras diferencias generacionales entre él y sus alumnos. Un profesor resaltó que al no ser la enseñanza del español su dedicación profesional principal, no le puede dedicar todo el tiempo que sería

conveniente y que podría realizar más actividades que ayuden a los alumnos a aprender y practicar también fuera del aula.

A la pregunta, “¿Cuáles son sus puntos fuertes enseñando español?”, hemos recibido las respuestas que se puede sumir con siguientes palabras claves: juventud, energía, ideas frescas, entusiasmo, motivación, capacidad de crear un buen ambiente en el aula y una relación de confianza con los alumnos. Estos son algunos ejemplos de este tipo de respuestas:

- Juventud, entusiasmo, la búsqueda y el uso de materiales interesantes, la profundidad y la motivación. (*Noorus, pealehakkamine, huvitavate materjalide otsimine ja kasutamine, põhjalikkus ja motiveeritus*)
- Capacidad de crear una ambiente de aprendizaje alegre, libre de estrés y con ganas. Eficiencia. (*Oskus luua rõõmsameelset, stressivaba ja teotahtelist õpikeskkonda. Efektiivsus.*)
- [...] una actitud amigable y motivadora con los alumnos ([...] *sõbralik ja julgustav suhtumine õpilastesse*)
- El entusiasmo y la fe en lo que estoy haciendo. Educarme constantemente y el deseo de impartir a los estudiantes lecciones interesantes. Por lo general, logro un buen contacto con ellos. (*Entusiasm ja usk sellesse, mida ma teen. Järjekindel enesetäiendamise ja soov pakkuda õppijatele huvitavaid tunde. Enamasti saavutan nendega hea kontakti.*)
- Frescura. (*Värskus.*)
- Es que hago los juegos de rol sobre situaciones cotidianas, utilizo métodos diferentes de enseñanza, soy alegre y tengo una buena relación con mis alumnos, se atreven a equivocarse y a aprender de sus errores. Sé como motivar a mis alumnos, porque personalmente me encanta mi asignatura. (*See, et teen elulisi rollimänge, kasutan erinevaid õpetamismeetode, olen rõõmsameelne ja mul on oma õpilastega hea ja usaldav suhe, nad julgevad eksida ja oma vigadest õppida. Oskan oma õpilasi motiveerida, kuna ma ise armastan oma ainet.*)
- Enseñando en general: La enseñanza para mí no es un trabajo duro sino una fiesta y una manera de pasármelo bien, porque me divierto. Quiero transmitir a mis alumnos todo lo que sé sobre la cultura y la lengua española (o francesa).

En el aula me siento muy cómoda, estoy siempre con buen humor y parece que los alumnos se sienten así también. (*Õpetamine ise: õpetamine ei ole minu jaoks raske töö, vaid puhkus ja meeldiv ajaveetmise viis, sest mul on lõbus. Ma tahan õpilastele endasi anda kõike seda, mida ma tean hispaania keele (või prantsuse keele) ja kultuuri kohta. Klassis tunnen ma end mugavalt, olen alati heas tujus ja tundub, et ka õpilased tunnevad end hästi.*)

- Puedo encajar con los alumnos, aún soy joven y recién salido del papel del alumno, así que sé lo que quieren y esperan, si es posible trato de hacer cada la clase interesante y atractiva, lo que le encanta a todo el mundo. (*Et suhestun õpilastega, olen noor ja alles isegi õppija rollist välja astunud, nõnda tean, mida nad ehk tahaksid ja ootaksid, üritan tundi teha igal võimalusel huvitavaks ja paeluvaks, et kõigil oleks tore.*)

Asimismo los profesores destacaron varias veces su habilidad de relacionar los estudios de lengua española con otras asignaturas. Por ejemplo:

- Capacidad de proporcionar a los estudiantes también otro tipo de conocimientos (la historia, la etnografía, la cultura, etc.) (*Oskus anda õpilastele ka teisi teadmisi (ajalugu, etnograafia, kultuur jne).*)
- [...] No hablo español como mi lengua materna, así que comprendo mejor las dificultades de los alumnos y puedo ayudarles. Puedo enseñar partiendo tanto del estonio como del ruso e inglés [...]. ([...] *Ma ei valda hispaania keelt emakeelena, seega mõistan paremini õppijate raskusi ja suudan neid aidata. Ma saan õpetada nii eesti, kui ka vene ja inglise keele baasil.* [...])
- Soy también profesor de inglés, y enseñando español muy a menudo trazo paralelismos entre las dos lenguas. (*Ma olen ka inglise keele õpetaja ja väga tihti ma tõmban paralleele sellega hispaania keele õpetamisel.*)
- Puedo ayudar a los estudiantes a encontrar analogías entre los dos lenguas [estonio y español], introducir los códigos culturales [...] *Oskan aidata õpilasel kahe keele vahel leida analoogiaid, tutvustada kultuurikoodi [...].*)

Los puntos fuertes de los profesores de español son también sus conocimientos y la disposición a estudiar.

- Tengo la educación adecuada, he vivido en España y visto y conozco muchas de las costumbres y características específicas de la lengua ahí. (*Mul on vastav haridus, olen elanud Hispaanias ning näinud ja tutvunud paljude kommete ja keele eripäradega kohapeal.*)
- Siempre estoy mejorando mis conocimientos. (*Ma tegelen enesetäiendamisega alati.*)
- Considero mi punto fuerte que siempre que haya una duda, tengo la posibilidad de preguntarle a mi profesor de español sobre el lenguaje, la sociedad y/o la cultura. (*Tugevuseks pean ka seda, et mul on alati võimalus kahtluste korral hispaania keele õpetajalt järele küsida nii keele kui ühiskonna ja/või kultuuri kohta.*)

3.5. Evaluación del trabajo de los profesores de lengua española en Estonia y perspectivas de futuro

El último bloque temático en la encuesta está dedicado a la evaluación del trabajo de los profesores de lengua española en Estonia desde el punto de vista de ellos mismos y a las perspectivas de futuro según su opinión. Para empezar, hemos investigado cuales son los problemas más frecuentes que los profesores de español en las escuelas de instrucción general de Estonia encuentran en su trabajo diario. Los resultados se pueden dividir en cuatro grupos: 1) materiales de estudio (véase más en el capítulo 3.3.3.), 2) formación y desarrollo profesional de los profesores (véase más en el capítulo 3.4.), 3) organización del trabajo (véase más en el capítulo 3.3.1.) y 4) estudiantes (véase más en el capítulo 3.3.4.). Como ya hemos tratado estos problemas anteriormente, aquí no vamos a analizarlos muy detalladamente, sino que a continuación veremos algunos ejemplos de las opiniones de los profesores organizadas en los mencionados grupos temáticos.

Primero, los profesores destacaron el problema de los materiales de estudio, precisamente hablaron desde varias perspectivas de los libros de texto. Algunos ejemplos de sus opiniones:

- No existe un libro de texto que sea totalmente adecuado para los estonios. (*Ei ole otsast lõppuni eestlase jaoks sobilikku õpiku.*)

- Creo que uno de los problemas puede ser el precio de los libros de texto, que es bastante alto. Las escuelas no pueden permitirse el lujo de comprar libros de texto y cuadernos de trabajo para todos los estudiantes. Asimismo, no se puede exigir a los padres de los alumnos. (*Arvan, et üks probleem võib olla õpikute hind, mis on üsna kõrge. Koolid ei pruugi saada endale lubada terve klassitäie õpikute ja töövihikute ostmist. Samuti ei saa seda nõuda ka lastevanematelt.*)
- Los libros de texto son caros. (*Õpikud on kallid.*)
- ¡¡Los materiales!! Muy pocos y en las librerías en Estonia pueden tardar meses enteros en llegar y además son muy caros. Solución: que alguien me los traiga de España [...] (donde los encuentro 20% más baratos y el mismo día sin tener que esperar dos meses para un libro...). (*Materjalid!! Neid on väga vähe ja Eesti raamatupoodidest tellides võib minna kuid enne kui kätte saad ning kõigele lisaks on need väga kallid. Lahendus: keegi toob need mulle Hispaaniast [...] (kus need on 20% odavamad ja saab kätte samal päeval, ilma et peaks kaks kuud ühte raamatut ootama....).*)

Segundo, los profesores contestaron que la formación y desarrollo profesional les resulta problemático. Algunos ejemplos de sus respuestas:

- Yo personalmente encuentro la dificultad de dedicar tiempo a la propia formación personal. (*Minul isiklikult on raske leida aega enda oskuste arendamiseks.*)
- Estar al corriente de la lengua española y también es importante saber lo que está ocurriendo en España, pero todo eso es un poco difícil de hacer desde Estonia. (*Enese kursis hoidmine hispaania keelega ja Hispaanias toimuvaga on samuti oluline, kuid seda kõike Eestis teha on natuke keeruline.*)
- No hay compañeros con los que discutir las distintas cuestiones relacionadas con la materia. (*Kolleege, kellega sisulisi küsimusi arutada, ei ole eriti.*)
- El problema principal es que me gustaría hablar más usando mi nivel de español, no sólo el nivel básico que enseño a los estudiantes [...].(*Peamine probleem on vb see, et tahaksin rohkem rääkida enda tasemel hispaania keeles, mitte ainult algajate tasemel, mida õpilastele õpetan [...].*)

Tercero, varias veces los profesores nombraron problemas conectados con la organización de su trabajo desde el nivel estatal hasta el nivel de dirección en su escuela. Los siguientes son ejemplos de este grupo:

- Poca carga de trabajo, por lo tanto, salario bajo y necesidad de trabajar en diferentes sitios (que se encuentran en diferentes ciudades). (*Vähene koormus, siit tulenevalt väike palk ja vajadus töötada erinevatel töökohtadel (mis asuvad eri linnades).*)
- La falta de proyectos educativos con los alumnos. Alguna ayuda de la Embajada de España (becas o proyectos para los alumnos, materiales, libros, películas, CDs; ¡en el Instituto Francés de Estonia tienen todo lo que un profesor necesita y organizan cursos especiales para los profesores!). (*Õpilastele suunatud õppeprojektide puudumine. Mõningane Hispaania saatkonna abi (stipendiumid või projektid õpilastele, materjalid, raamatud, filmid, CD-d; Prantsuse Instituudil Eestis on olemas kõik mida õpetaja vajab ja nad korraldavad õpetajatele spetsiaalseid kursusi!).*)
- El problema principal en la escuela es el límite de fotocopias. También interfiere la falta de aula propia y la falta de un lugar donde pueda guardar mis materiales y cosas (en general hay escasez de espacio en la escuela). (*Põhiline on koolis paljunduslimiidi probleem. Samuti häirib oma õppeklassi puudumine ja koht, kus saaksin oma materjale ja asju hoida (üleüldine ruumipuudus koolis).*)
- En nuestra escuela el español es una asignatura optativa y suele estar en el horario a 7ª u 8ª hora y los estudiantes están siempre muy cansados y no están listos para el trabajo. (*Meie koolis hispaania keel on valikaine mis on sageli 7. või 8. tunnis ja õpilased on alati üsna väsinud ja ei ole valmis tööks.*)

Al final, los profesores señalaron un amplio rango de problemas conectados con sus estudiantes. De los grupos mencionados este es el más complicado porque son problemas multifacéticos –están enlazados con la organización del sistema educativo general en Estonia, con problemas socioeconómicos, con las creencias y actitudes de los estudiantes, etc. Por ejemplo los profesores contestaron:

- Los estudiantes piensan que el español es una lengua fácil y se puede adquirir fácilmente. En bachillerato es una asignatura optativa, pero en realidad para la

rama de humanidades es obligatoria. Y así llegan a clase estudiantes que no tienen ningún interés ni en el idioma ni en la cultura. (*Õppijad arvavad, et hispaania keel on lihtne keel ja saab liigse vaevata selgeks. Gümnaasiumis ta nõ valikaine, kuid tegelikult kohustuslik humanitaar suuna jaoks. Ja nii satuvadki tundi ei keelest ega kultuurist absoluutselt mitte huvitatud õpilased.*)

- Falta de motivación e interés. (*Motivatsiooni ja huvi puudumine.*)
- Creo que los problemas son los mismos para todos los profesores, por ejemplo, falta de diligencia de los estudiantes. (*Ma usun, et samad probleemid, millega kõigi ainete õpetajad maadlevad, näiteks õpilaste hoolsus.*)
- Los estudiantes no recuerdan las palabras, porque no tienen tiempo para estudiarlas en casa, no tienen un entorno de comunicación en español, así que tienden a olvidar lo que han estudiado en las clases. Hay una gran diferencia entre los que tienen conocidos españoles y los que utilizan el lenguaje solamente en el aula. (*Õpilastele ei jää meelde sõnad, neid pole aega kodus õppida, neil puudub hispaaniakeelne suhtluskeskkond, st tunnis õpitu kipub ununema. On suur erinevus nende vahel, kel on hispaaniakeelseid tuttavaid, ja nende vahel, kes seda keelt vaid tunnis kasutavad.*)
- Niveles desiguales y cansancio de los estudiantes. (*Õpilaste väsimus, ebahühtlane tase*)

A continuación hemos preguntado a los profesores, en su opinión, cuáles son los aspectos positivos y cuáles son los aspectos negativos en el trabajo de profesor. De los aspectos positivos los profesores destacaron más los relacionados con los estudiantes: la posibilidad de trabajar y comunicarse diariamente con jóvenes, pasarles sus conocimientos y experiencias y ver sus etapas de desarrollo. Además opinaron que es positivo que su trabajo sea creativo y no haya rutina. Asimismo a los profesores les gustan sus vacaciones largas y sus colegas simpáticos. Se pueden resumir las opiniones de la mayoría de los profesores que contestaron a la pregunta con la respuesta de uno de ellos:

- Es un trabajo creativo, todos los días tengo la posibilidad de trabajar con jóvenes que son geniales, cada clase es diferente, no hay ninguna rutina, tengo buenos compañeros y unas largas vacaciones. (*See on loominguline, iga päev*

saab töötada noorte ja lähedate inimestega, iga tund on erinev, pole rutiini, tore seltskond ja pikk puhkus.)

De los aspectos negativos en el trabajo de profesor el más nombrado (por ocho profesores de catorce) fue la remuneración insuficiente. Dos profesores añadieron que la poca carga de trabajo de los profesores de español en un instituto hace que tengan un sueldo bajo, de ahí que tengan que trabajar en varias escuelas y la necesidad de viajar entre diferentes sitios de trabajo requiere mucho tiempo y es incómodo. En segundo lugar encontramos demasiado trabajo y mucho estrés. Los profesores destacaron que muchas veces es difícil distinguir su tiempo libre y su tiempo de trabajo. También, de vez en cuando, la cantidad de trabajo puede multiplicarse (por ejemplo durante los exámenes). Todos estos factores pueden causar agotamiento a los profesores. Este abanico de problemas se puede resumir en la respuesta de un profesor:

- Es un trabajo que requiere mucha dedicación respecto a la remuneración económica que se recibe y puede llegar a resultar demasiado cansado. (*See on töö, mis nõuab palju pühendumist, eriti arvestades saadavat töötasu ja võib osutada seetõttu liialt väsitavaks.*)

Además, dos profesores mencionaron como aspecto negativo a los alumnos que no tienen motivación para estudiar. Asimismo, un profesor nombró las escasas posibilidades de formación profesional, también la falta de reuniones regulares y ausencia de comunicación con colegas.

Por último, para investigar su opinión acerca de las perspectivas de futuro de ellos mismos como profesores de español en las escuelas de instrucción general en Estonia, hemos preguntado en la encuesta, ¿se ve usted como profesor/a de español en las escuelas públicas de Estonia de aquí cinco años? y si no, ¿por qué? Los resultados están presentados en el gráfico 17, donde podemos observar que cuatro profesores (el 28,6%) dieron una respuesta afirmativa, otros cuatro una negativa, y los seis restantes (el 42,9%) dudaron.



Gráfico 17. Las opiniones de los encuestados sobre su seguimiento como profesores de español en las escuelas de instrucción general de Estonia en el futuro cercano. Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta realizada en 2012 (pregunta nº 37).

Algunos de los que contestaron afirmadamente añadieron que les gusta su trabajo. Uno de los profesores que dieron una respuesta negativa explicó que se jubilará pronto. Los demás justificaron sus respuestas negativas a la pregunta con varias razones:

- No creo que me vea. Los estudiantes y colegas son amables, pero el trabajo es muy intenso y en ocasiones requiere mucha preparación. Como en un artículo decía, máximo *input* y mínimo *outcome*. El tiempo que se necesita para el trabajo y la remuneración por el no es equilibrada. El sueldo no es suficiente para una vida normal en Estonia hoy en día: no se puede llevar una vida económicamente independiente, por no hablar de los planes familiares, etc. (*Ega vist ei näe, õpilased ja kolleegid on küll toredad, aga töö on kohati küllaltki pingeline ja vajab palju ettevalmistamist. Nagu ühes artiklis öeldud, siis maximum input ja minimum outcome. Aeg, mis tööle kulub ja palk selle eest ei ole tasakaalus. Tänapäeva Eestis ei ole see palk normaalseks eluks piisav, sellega ei saa iseseisvalt hakkama, rääkimata pereplaanidest jms.*)
- Por desgracia probablemente no. Creo que me adapto mejor a la educación de adultos. (*Kahjuks tõenäoliselt mitte. Arvan, et mulle sobib pigem täiskasvanute koolitus.*)
- Prefiero no hacerlo. No lo excluyo, pero me sorprendió que me lo ofrezcan. En primer lugar, porque no veo que se dé mucho prioridad a la enseñanza del

español en las escuelas de Estonia. En segundo lugar, no estoy seguro de si me quedaré en Estonia. En tercer lugar, es más probable que continúe el trabajo de traducción y enseñanza de adultos. (*Pigem mitte. Ma ei välista seda, kuid mind üllataks selline pakkumine. Esiteks seetõttu, et ma ei näe Eestis hispaania keele õpetamise kuigi suurt tähtsustamist üldhariduskoolides. Teiseks pole ma kindel, kas jään ise Eestisse. Kolmandaks pean tõenäolisemaks, et jätkan tõlketööga ja täiskasvanuharidusega.*)

Finalmente señalamos las opiniones de los profesores que no estuvieron seguros de si continuarán como profesores de español en las escuelas de instrucción general de Estonia. De sus respuestas se refleja otra vez sobre todo el problema de la carga de trabajo y la remuneración, pero también la preocupación por la reforma escolar que está en proceso y causa inseguridad sobre su futuro.

- Yo no tengo nada en contra de esto. Solamente necesito más cargo de trabajo y más clases. Si el número de horas de trabajo no aumenta, este trabajo no valdrá la pena y en lugar de trabajar en diferentes escuelas y tener varios puestos de trabajos de tiempo parcial será más razonable, conveniente y rentable buscar un empleo en cualquier otra institución. (*Mul ei ole selle vastu midagi. Koormus peab lihtsalt tõusma ja rohkem tunde saama. Kui tundide arv aga ei suurene, siis see töö ei tasu end lihtsalt ära ning erinevates koolides korraga töötamise ja jupitamise asemel oleks mõistlikum, mugavam ja tasuvam otsida töökoht mingis muus asutuses.*)
- Me gustaría seguir trabajando como profesor, pero con la reforma escolar muchos institutos se cerrarán y entonces puede ser que también disminuya el número de las posibilidades de aprendizaje (y enseñanza) de la lengua española. Así que no hay nada seguro. (*Tahaksin väga õpetajana edasi töötada, aga kuna seoses koolireformiga jääb gümnaasiume kõvasti vähemaks, siis võib kahjuks kahaneda ka hispaania keele õppimisvõimaluste (ja õpetamisvõimaluste) arv. Nii et miski pole kindel.*)
- Mi vocación es la de ser profesor, me gusta trabajar con jóvenes, pero si la relación entre el coste de vida y los salarios sigue siendo la misma, sobre todo debido a mis responsabilidades familiares, probablemente emigraré o cambiaré de profesión. (*Mu kutsumus on olla õpetaja, naudin noortega koostööd, kuid*

kui palga ja elukalliduse suhe jääb samaks, siis eelkõige vastutuse tõttu oma pere ees ilmselt emigreerun või vahetan ametit.)

- No sé, de momento estoy muy feliz. Tal vez haré alguna otra cosa, creo que en algún momento crearé una familia, entonces es posible que no trabaje como profesor. *(Ei oska öelda, hetkel olen väga õnnelik. Võib-olla teen midagi muud, ma arvan, et loon kindlasti ka peret sel ajal, siis võib-olla pole õpetajana tööl.)*
- Tal vez. Más bien me gustaría ser profesor de inglés porque la carga de los profesores españoles no da para vivir. *(Nii ja naa. Pigem sooviksin olla inglise keele õpetaja, sest hispaania keele õpetajate koormus ei too leiba lauale.)*
- Tal vez. Depende de muchas circunstancias, incluso personales. En primer lugar, el profesor de español suele trabajar en varios sitios – unas pocas clases aquí, unas pocas allá. No es posible conseguir una carga completa en una escuela. [...] En segundo lugar, el trabajo de guía turístico es más intenso y mejor remunerado. [...] Y también la lengua española es una asignatura que en el futuro podría no estar en el plan de estudios de las escuelas secundarias postobligatorias. [...] *(Võib olla, sõltub paljudest ka isiklikest asjaoludest. Esiteks, hispaania keele õpetaja töötab reeglina mitmes kohas – mõned tunnid siin, mõned seal. Ei ole võimalik saada täiskoormust ühest kohast. [...] Teiseks, giiditöö on intensiivsem ja paremini tasustatud töö. [...] Ja lisaks ka see, et hispaania keele ainet võib tulevikus ka mitte olla gümnaasiumi õppekavas. [...])*

Conclusión

La enseñanza del inglés predomina sobre las demás lenguas extranjeras tanto en Europa como en Estonia. Al mismo tiempo la variedad de lenguas que las escuelas en Europa y en Estonia ofrecen ha aumentado durante los últimos diez años considerablemente y esta tendencia corresponde a la voluntad política europea a favor del plurilingüismo. A la vista de los datos se puede decir que la demanda de español crece en rápida progresión en toda Europa. Si la primera lengua extranjera que los estudiantes van a adquirir en la enseñanza primaria es casi siempre el inglés, en la enseñanza secundaria y universitaria los estudiantes europeos optan por el español en detrimento de otras lenguas.

En Estonia, el incremento de las escuelas que han incorporado en sus programas la enseñanza de español ha sido especialmente notable durante los últimos diez años. Además, cabe destacar que el español se está enseñado no solamente en las escuelas de Tallín y Tartu sino también en muchos municipios y ciudades menores de Estonia. Al mismo tiempo, los datos muestran que la enseñanza del español en muchos institutos está todavía en fase de prueba y no se ha consolidado. La mayoría de los estudiantes de español lo estudian como tercera lengua extranjera en el bachillerato. Sin embargo, poco a poco ha crecido la importancia del español como segunda lengua extranjera, que se imparte ya desde el 4º-6º curso escolar.

El estudio de Elena Palm, llevado a cabo en 2007, ya mostró que los dos factores que más influyen en la introducción del español en los currículos escolares son la disponibilidad del profesorado y un gran interés por parte de los alumnos; y aunque los directores encuestados opinaron que el español se debe impartir como la tercera lengua en bachillerato, a la mayoría de los alumnos que participaron en dicho estudio les gustaría estudiar español como segunda lengua extranjera: es decir, empezar a estudiarlo en educación secundaria obligatoria. Sobre la formación de los profesores de lengua española sabemos que junto a la Universidad de Tartu, se ofrece, desde el año académico 2010/2011, estudios de lengua y cultura española en la Universidad de Tallín. De eso podemos deducir que en el futuro la importancia del español como segunda lengua extranjera en las escuelas de instrucción general de Estonia aumentará aún más.

Estos cambios a su vez significan que el problema de la evaluación de los resultados de los estudios de español en Estonia será más importante. Hoy en día en Estonia no existe la posibilidad de hacer un examen nacional en español al final del bachillerato como por ejemplo en inglés, ruso o francés, y es un hecho que puede hacer disminuir el interés de los alumnos acerca del español. Una posible solución puede ser adoptar en los sistemas de enseñanza de español en Estonia el examen de DELE y compensar a los estudiantes los gastos de la inscripción en convocatorias DELE en centros examinadores. El examen de DELE se fundamenta en los niveles descritos en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Además, DELE tiene reconocimiento internacional por lo que los resultados del examen se pueden tener en cuenta en estudios universitarios en Estonia o en el exterior.

Según las estadísticas del Ministerio de Educación y Ciencia y los datos obtenidos en la encuesta realizada, podemos decir que entre los profesores de español en Estonia hay más mujeres que hombres (en el curso escolar 2011/2012, el 79% del profesorado lo formaron mujeres). Aún así, este dato muestra un equilibrio de género mayor que el mostrado en el conjunto del profesorado, donde las mujeres constituyeron el 85,5% del profesorado durante el mismo curso escolar. También es importante notar que si en general en las escuelas de instrucción general de Estonia hay cierta tendencia al envejecimiento del profesorado (en el curso escolar 2011/2012, el 72,8% de los profesores tenían más de 40 años de edad), al menos la mitad de los profesores de español en Estonia son menores de 40 años (entre los profesores encuestados el grupo de edad más representativo es de hasta 29 años).

La mayoría de los encuestados hablan estonio como su lengua materna y, como en Europa, la estancia de profesores de lengua española invitados es posible que tampoco sea una práctica muy extendida en las escuelas de instrucción general en Estonia. Los perfiles de cualificación de los profesores de español son muy variados. Sin embargo, la mayoría han estudiado Filología Hispánica o adquirido español en los cursos optativos durante sus estudios de otra especialidad en la universidad. De los catorce encuestados, tres están adquiriendo la educación pedagógica y once ya la tienen; aunque no todos ellos han estudiado la educación pedagógica específica para profesores de español. Dada la juventud de los profesores de español, seis profesores

tienen una experiencia menor a cinco años y solamente tres de los encuestados han trabajado en las escuelas más de diez años.

Es obvio que los profesores jóvenes, con los antecedentes académicos tan distintos y la escasa experiencia profesional necesitarían un sistema de apoyo para adaptarse y desarrollarse profesionalmente como se está implementando en varios países europeos. Se debe pensar si sería posible que los profesores de español en Estonia que tienen más experiencia pudieran ser mentores de los principiantes.

El tiempo de trabajo de los profesores, 35 horas a la semana en las que están incluidas desde 18 hasta 24 clases, está regulado por el Gobierno de Estonia. Sin embargo, los estudios organizados por el Sindicato de Trabajadores de la Educación mostraron y los resultados de nuestra encuesta confirmaron que aunque el tiempo de trabajo del profesor en una escuela de instrucción general varía mucho y depende de muchos factores, el promedio de horas que los profesores trabajan en una semana es cercano a 50 o incluso más horas, debido al hecho que las tareas de un profesor son muy diversas y requieren una cantidad de tiempo que supera a una semana de trabajo normal. Es importante entender que las horas dedicadas a la enseñanza suelen ocupar una minoría del tiempo de trabajo de los profesores. Algunos encuestados destacaron que la gran cantidad de trabajo es una de las razones que hace el trabajo de profesor agobiante e incluso puede llegar a motivar un cambio de profesión.

Al mismo tiempo nuestro estudio reveló que si los profesores enseñaran solamente español en una escuela no tendrían suficientes clases para tener un trabajo a tiempo completo. Es decir, los profesores de español, para ganar un salario igual a otros profesores, tienen que dar, además de español, clases de otra(s) asignatura(s) y/o trabajar en diferentes escuelas o incluso tener algún puesto de trabajo fuera de la escuela. Esta situación resulta muy estresante y disminuye la motivación de los profesores de español para continuar trabajando en su profesión.

Aunque en Estonia el tamaño de las clases de lenguas extranjeras no está regulado, el número de alumnos por clase de español es, según nuestro estudio, de entre diez y veinte en la mayoría de los casos, lo que supone un menor número de alumnos frente a la media de una clase en un instituto de Estonia. Cómo afectará la presente reforma del sistema educativo y la reorganización de la red de escuelas al tamaño y el número de clases de español en un instituto es algo sobre lo que no podemos asegurar nada

en este momento. En las respuestas de los profesores de español se entiende que dichos cambios causan inseguridad respecto al futuro.

El procesamiento de los datos recibidos de la encuesta sobre el primer *Plan de estudios nacional de lengua extranjera* reveló que casi la mitad de los profesores encuestados no sabían que el mencionado documento existía y por este motivo no lo habían seguido en su trabajo. Además cabe mencionar que el *Plan de estudios nacional de lengua extranjera* no es fácil de encontrar en Internet y para aquellos profesores de español cuya lengua materna no sea el estonio el documento puede ser difícil de comprender porque está disponible solamente en esta lengua.

Muchos profesores que contestaron a la encuesta dijeron que reciben la inspiración para los temas que tratan en sus clases de español sobre todo de sus propias experiencias. Este hecho demuestra la importancia de los cursos de formación y programas de intercambio, pero también los festivales de películas españolas, conciertos, días del libro y otros acontecimientos culturales conectados con los países hispanohablantes que tienen lugar en Estonia.

Asimismo, los profesores nombraron como su fuente de inspiración el plan de estudios, los manuales y los libros de texto, que les proporcionan los temas más tradicionales, y a los que añaden materiales actuales adicionales que buscan activamente en Internet. Los libros de texto más usados por los profesores de español en Estonia son: *(Nuevo) ELE*, *(Nuevo) Español 2000*, *Español en Marcha*, *Avance*, *Aula Internacional*, *Gramática de uso del español*, e *Hispaania keel 24 tunniga*.

En el presente estudio no hemos investigado en qué motivos se basan los profesores para elegir los materiales didácticos que usan, pero sería una cuestión interesante de saber, ya que según sus respuestas los profesores dedican mucho tiempo a crear recursos didácticos o buscar y modificar los materiales disponibles en Internet y fotocopiarlos, lo que a su vez es una de las causas por las que superan las horas de trabajo establecidas por ley.

Puede ser que esta situación esté provocada por la falta de carpetas del profesor completas y adecuadas. Es cierto que la variedad de materiales que los diferentes editoriales ofrecen es muy amplia, que la calidad de los libros de texto y manuales varía, y al mismo tiempo el presupuesto es muy limitado. Por eso hemos sugerido

que la Embajada de España en Tallín en cooperación con las diferentes editoriales en España podría informar a los profesores de nuevos materiales didácticos disponibles y así contribuir a la mejor calidad de la enseñanza del español en Estonia.

Tampoco hemos preguntado sobre el uso de nuevas tecnologías en las aulas de lenguas extranjeras, ya que teniendo en cuenta que la mayoría de los profesores de español son jóvenes, será también un tema interesante para investigar en el futuro; además estos datos serían necesarios para los responsables de la formación del profesorado.

A pesar de los distintos antecedentes académicos, de la limitada experiencia profesional y de los problemas con los materiales didácticos, que hemos tratado, los resultados de la encuesta realizada muestran que los métodos que los profesores de español implementan y las actividades que realizan en sus clases (como por ejemplo el enfoque comunicativo y los métodos de aprendizaje (inter)activos, creativos, constructivos, asimismo la enseñanza al aire libre y en línea) corresponden en gran medida a los principios descritos en las estrategias europeas y en los documentos nacionales que regulan su trabajo.

El estudio de Maili Mein demostró que entre el nivel de los conocimientos y la motivación existe una conexión circular: los estudiantes con los mejores conocimientos están más motivados que otros, la motivación positiva trae consigo el interés por estudiar y al adquirir nuevos conocimientos se fomentará también la motivación. En el presente estudio hemos preguntado a los profesores de español su opinión sobre el interés y la motivación de los estudiantes para aprender español. Podemos dividir las respuestas de los profesores de español en dos grupos: unos opinaron que los estudiantes tienen interés y están motivados por aprender español, y otros, por el contrario, pensaron que los estudiantes, incluso aunque tengan interés al principio, les falta la motivación intrínseca. Por qué algunos estudiantes pierden su interés y motivación según avanzan en sus estudios de lengua española es otro tema que merece un estudio más profundo.

Las autoridades en Europa han sugerido que todos los profesores de lenguas extranjeras realicen un periodo de su formación profesional en un país donde se hable la lengua que van a impartir para perfeccionar sus habilidades de comunicación y conocer mejor la cultura. En Estonia no existen normas sobre un periodo de

inmersión durante la formación del futuro profesorado de lenguas extranjeras en el país de la lengua que se va a enseñar. De los resultados de nuestro estudio apareció que entre los encuestados hay profesores que nunca han estado en España o en ningún otro país hispanohablante, pero también encontramos profesores que han vivido 2-3 años en España y han viajado por distintas regiones.

Teniendo en cuenta que por un lado los antecedentes académicos en los que basan los conocimientos de español de los profesores que trabajan en las escuelas de instrucción general de Estonia son muy diferentes, y por otro lado que la visión de la calidad de enseñanza de las lenguas extranjeras en *Estrategias de lenguas extranjeras en Estonia 2009-2015* formula que la cualificación de todos los profesores de lenguas extranjeras se va a corresponder con el nivel de C1 en la educación secundaria y C2 en la formación secundaria postobligatoria, hemos propuesto que para medir el nivel de conocimientos lingüísticos de los profesores de español se utilice el examen de DELE, siendo un método unificado y objetivo. Igualmente que en el caso de los estudiantes, los gastos de la inscripción en convocatorias DELE en centros examinadores deberían ser compensados a los profesores. A la hora de la realización de nuestra encuesta solamente dos profesores de los catorce habían obtenido el DELE (ambos el nivel superior).

Los profesores de español encuestados que no tienen el DELE autoevaluaron su nivel de la lengua española entre un B1 y un C1. Muchos profesores nombraron como su punto más débil el dominio del lenguaje oral, lo que muestra que los profesores no tienen suficientes oportunidades para comunicarse en español. Es muy importante solucionar este problema porque varias investigaciones llevadas a cabo en Europa indican que la competencia del profesor y el uso de la lengua extranjera en el aula por parte del profesor y de los alumnos influyen en los resultados del estudio.

Si las demás destrezas del lenguaje es posible perfeccionarlas individualmente, para desarrollar el lenguaje oral es necesario tener un interlocutor. Hemos investigado con qué frecuencia los profesores tienen la oportunidad de comunicarse en español fuera de la clase de español. Resumiendo los resultados se puede decir que la mitad de los profesores encuestados respondieron que se comunican en español “nunca” o “raramente” y otra mitad dijeron “un par de veces a la semana” o incluso “todos los

días”. Además algunos profesores confesaron que ellos mismos no buscan activamente oportunidades para practicar español.

Según las recomendaciones de las autoridades en Europa, todos los profesores de lenguas extranjeras deben tener la oportunidad de actualizar su formación permanentemente a lo largo de su vida laboral. En *Estrategias de lenguas extranjeras en Estonia 2009-2015* se ha reconocido que los problemas de formación de los profesores de lenguas extranjeras no han sido estudiados y, por lo tanto, no se dispone de información sobre cuáles son los cursos de formación en el que los profesores de lenguas extranjeras participan y cuál es el grado de eficacia de dicha formación.

Nosotros hemos preguntado a los profesores de español cuáles son sus oportunidades de asistir a cursos de formación profesional en Estonia y de las respuestas se puede deducir que para los profesores de español en Estonia no existen muchas posibilidades. Según los encuestados las principales formas de mejorar sus conocimientos son: en Estonia una auto-aprendizaje usando los materiales y cursos que están disponibles en línea y practicando con hablantes nativos vía internet o por cuenta propia viajar a España. Es importante hacer notar que los profesores no están contentos con la situación descrita y señalaron que las oportunidades de formación para profesores de lengua española en gran medida dependen de sus propias posibilidades financieras.

Como una solución sugerimos que la Embajada de España en Tallín, en cooperación por ejemplo con el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de España y otras instituciones, y siguiendo lo estipulado en el artículo 2 del *Acuerdo de cooperación cultural, educativa y científica entre la República de Estonia y el Reino de España*, podría ayudar a los profesores de español en Estonia informándoles regularmente de las posibilidades de formación que hay en España y de las becas que pueden solicitar.

También hemos investigado qué sistemas de apoyo les gustaría tener a los profesores de español en Estonia. Además de los cursos de formación, que los profesores más desearon, los profesores dijeron lo que los resultados de varias preguntas en nuestra encuesta ya han señalado: que existe la necesidad de una lista de correos de profesores de español y/o una plataforma virtual para compartir información. La creación de una red de contactos y una plataforma virtual donde los profesores

pudieran intercambiar ideas y experiencias independientemente de su ubicación ayudaría a fortalecer la identidad comunitaria del profesorado y también aumentaría su motivación laboral. De la misma manera los profesores deberían pensar en la creación de una organización no gubernamental que unifique a los profesores de lengua española en Estonia y solicite dinero de diferentes fuentes para formar al profesorado y desarrollar la enseñanza de español en Estonia.

Hemos pedido a los profesores que autoevaluaran sus puntos débiles y fuertes como profesor de español. Como sus puntos débiles los profesores mencionaron pocos conocimientos y experiencia, también destacaron algunas cuestiones metodológicas y didácticas. Al mismo tiempo como sus puntos fuertes los profesores de español consideraron su juventud, energía, ideas frescas, entusiasmo, motivación, capacidad de crear un buen ambiente en el aula y una relación de confianza con los alumnos. Al final de la encuesta les hemos pedido a los profesores de lengua española evaluar su trabajo en las escuelas de instrucción general de Estonia desde el punto de vista de ellos mismos y de las perspectivas de futuro según su opinión. Sus respuestas señalaron que los problemas más frecuentes que los profesores de español encuentran en su trabajo diario son: materiales de estudio, formación y desarrollo profesional de los profesores, organización del trabajo y estudiantes. Sin embargo, en la lista de los aspectos positivos en el trabajo de profesor los estudiantes están también en el primer lugar. Además los profesores destacaron creatividad del trabajo, falta de rutina, vacaciones largas y colegas simpáticos. El aspecto negativo en el trabajo de un profesor más nombrado fue la remuneración insuficiente. En segundo lugar encontramos demasiado trabajo y mucho estrés. También los profesores mencionaron poca motivación de alumnos, escasas posibilidades de formación profesional, falta de reuniones regulares y ausencia de comunicación con colegas.

Por último hemos investigado si los profesores se ven a ellos mismos dentro de cinco años trabajando como profesor de español en una escuela de instrucción general de Estonia. Los resultados fueron siguientes: solamente cuatro profesores (el 28,6%) dieron una respuesta afirmativa, otros cuatro una negativa, y los seis restantes (el 42,9%) dudaron.

Es una señal clara de que los profesores de español que están trabajando en las escuelas de instrucción general de Estonia esperan que su trabajo se valore más. La

mayoría de ellos son jóvenes, bien educados y ya tienen algunos años de experiencia como profesor. Es importante que se les apoye más para que no emigren o cambien su profesión. Si se puede motivar suficientemente al profesorado de español actualmente trabajando, serían, dada su juventud, capaces de enseñar a los alumnos en las escuelas de Estonia al menos durante los próximos 20-30 años.

Bibliografía

Consejo de Europa. (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [Consultado el 14 de 12 de 2012].

Eesti Haridustöötajate Liit. (2005): “Õpetajate tööaja ja tööülesannete uuringu kokkuvõte” [en línea]. Disponible en <http://www.ehl.org.ee/index.php?page=322&> [Consultado el 20 de 02 de 2013].

Euroopa Ühenduste Komisjon. (2007): *Komisjoni teatis Nõukogule ja Euroopa Parlamendile. Õpetajahariduse kvaliteedi parandamine*. Haridus- ja Teadusministeerium. Disponible en <http://www.hm.ee/index.php?0510414> [Consultado el 22 de 04 de 2013].

Eurydice network. (2012): *Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa 2012*. European Commission. Disponible en http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143ES_HI.pdf [Consultado el 18 de 12 de 2012].

Eurydice network. (2012): *Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2012*. European Commission. Disponible en http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143EN.pdf [Consultado el 18 de 12 de 2012].

Fernández Vítors, D. (s.f.): *El Español: una lengua viva. Informe 2012*. Disponible en http://eldiae.es/wp-content/uploads/2012/07/2012_el_espanol_en_el_mundo.pdf [Consultado el 20 de 12 de 2012].

Fernández Vítors, D. (s.f.): “Las lenguas en la Unión Europea y la situación del español” [en línea]. El español en el mundo. *Anuario del Instituto Cervantes 2010-2011*. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_10-11/fernandez/p01.htm [Consultado el 26 de 12 de 2012].

Haridus- ja Teadusministeeriumi analüüsiosakond. (s.f.): *Kõigi valdkondade statistilised andmed. Üldhariduse pedagoogide kohta käiv statistika*. Haridus- ja

Teadusministeerium. Disponible en <http://www.hm.ee/index.php?048055> [Consultado el 18 de 02 de 2013].

Haridus- ja Teadusministeeriumi analüüsiosakond. (s.f.): *Kõikide valdkondade statistilised andmed. Õppeasutuste ja õppurite kohta käiv statistika*. Haridus- ja Teadusministeerium. Disponible en <http://www.hm.ee/index.php?048055> [Consultado el 22 de 04 de 2013].

Haridusminister. (2009): *Arengukavad ja strateegiad, Eesti võõrkeelte strateegia 2009–2015*. Haridus- ja Teadusministeerium. Disponible en <http://www.hm.ee/index.php?03238> [Consultado el 15 de 01 de 2013].

Haridusminister. (2010): *Pedagoogide kvalifikatsiooninõuded*. Riigi Teataja. Disponible en <https://www.riigiteataja.ee/akt/13363346> [Consultado el 10 de 04 de 2013].

Instituto Cervantes. (s.f.): *Colaboración entre el IC y el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes y sus redes de centros en el exterior*. Disponible en http://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/colaboracion_instituto_cervantes/mec_internacional.htm [Consultado el 29 de 12 de 2012].

Instituto Cervantes. (s.f.): *Documentos europeos*. Disponible en http://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/aprender_espanol/documentos_europeos.htm [Consultado el 10 de 12 de 2012].

Instituto Cervantes. (s.f.): *Red de centros de examen DELE*. Disponible en http://diplomas.cervantes.es/centro_examen_espanol/listado.html [Consultado el 18 de 12 de 2012].

International Baccalaureate Organization. (s.f.): *About the International Baccalaureate*. Disponible en <http://www.ibo.org/> [Consultado el 03 de 03 de 2013].

Kanne, P. (2011): “Soovitused kooli võõrkeelte ainekavade koostamiseks” [en línea]. *Õppekava portaal. Gümnaasiumi valdkonnaraamat “Võõrkeeled”*. Disponible en http://www.oppekava.ee/index.php/G%C3%BCmnaasiumi_valdkonnaraamat_V%C3%95%C3%95RKEELED_Soovitused_kooli_v%C3%B5%C3%B5rkeelte_ainekavade_koostamiseks [Consultado el 06 de 01 de 2013].

Kanne, P. (2011): *Hispaania keele ainekava*. Õppekava portaal. Gümnaasiumi valdkonnaraamat “Võõrkeeled”. Disponible en http://www.oppekava.ee/index.php/G%C3%BCmnaasiumi_valdkonnaraamat_V%C3%95%C3%95RKEELED [Consultado el 05 de 01 de 2013].

Mein, M. (2001): *Motivación en la adquisición de la lengua extranjera. El caso del español en Estonia. (Tesina de licenciatura)*. Tartu: Universidad de Tartu, Facultad de Filosofía, Departamento de Filología Germánica-Románica, Filología Hispánica.

Navarro, Á. A., Sánchez, L. M. (s.f.): “El español en Estonia” [en línea]. El español en el mundo. *Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_72.pdf [Consultado el 16 de 01 de 2013].

Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos. (s.f.): *Portfolio*. Disponible en <http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio.html> [Consultado el 01 de 05 de 2013].

Otero Roth J., Ferrari Sánchez M. J. (s.f.): “El español en los sistemas educativos de los países miembros de la Unión Europea” [en línea]. El español en el mundo. *Anuario del Instituto Cervantes 2010-2011*. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_10-11/otero_ferrari/p04.htm [Consultado el 28 de 12 de 2012].

Palm, E. (2007): *Enseñanza del español como lengua extranjera en los colegios de instrucción general en Estonia. (Tesina de licenciatura)*. Tartu: Universidad de Tartu, Facultad de Filosofía, departamento de Filología Germánica-Románica, Filología Hispánica.

Peterson, E., Sägi, L. (s.f.): “Võõrkeelte aineühenduste ümarlaual oodati selgust riigieksami tulevikust” [en línea]. Eesti Võõrkeeleõpetajate Liit. Disponible en http://www.voorkeelteliit.eu/index.php?option=com_content&view=article&id=110:voorkeelte-aineuehenduste-uemarlaual-oodati-selgust-riigieksami-tulevikust&catid=1:uudised&Itemid=2 [Consultado el 08 de 03 de 2013].

Reinson, J. (s.f.): “Õpikeskkonna kujundamisest” [en línea]. Õppekava portaal. Disponible en

http://www.oppekava.ee/index.php/%C3%95pikeskkonna_kujundamisest

[Consultado el 02 de 03 de 2013].

Riigikogu. (2013): *Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus*. Riigi Teataja. Disponible en <https://www.riigiteataja.ee/akt/102072012014> [Consultado el 17 de 04 de 2013].

Riigikogu. (2008): *Välisriigi kutsekvalifikatsiooni tunnustamise seadus*. Riigi Teataja. Disponible en <https://www.riigiteataja.ee/akt/12988434> [Consultado el 10 de 04 de 2013].

Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus. (2010): “Ülevaade Eestis toimivatest võrgustikest” [en línea]. SA Innove. Disponible en <http://www.innove.ee/et/yldharidus/esf-programmid/yldhariduse-pedagoogide-kvalifikatsiooni-tostmine/opetajaprogrammi-tegevused/vorgustikud> [Consultado el 24 de 03 de 2013].

Saks, K. (s.f.): *English Teachers Community*. Disponible en <http://inglisekeel.ning.com/> [Consultado el 18 de 03 de 2013].

Tallinna Ülikool. (s.f.): *Doktoriõpe*. Disponible en <http://www.tlu.ee/?LangID=1&CatID=5949> [Consultado el 13 de 04 de 2013].

Talvet, J. (1996): *El hispanismo en Estonia*. Ediciones Universidad de Tartu.

Tartu Ülikool. (s.f.): *Germaani, romaani ja slaavi filoloogia instituut*. Disponible en <http://www.fl.ut.ee/gr> [Consultado el 12 de 01 de 2013].

Universidad de Valencia y Ministerio de Educación. (2011): *El mundo estudia Español 2009-2010*. Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/el-mundo-estudia-espanol/texto-completo2009OK.pdf?documentId=0901e72b80f3b8a5> [Consultado el 28 de 12 de 2012].

Vabariigi Valitsus. (2011): *Gümnaasiumi riiklik õppekava, Lisa 2 Ainevaldkond "Võõrkeeled"*. Riigi Teataja. Disponible en https://www.riigiteataja.ee/akt/lisa/1200/9201/1002/VV2_lisa2.pdf# [Consultado el 04 de 01 de 2013].

Vabariigi Valitsus. (2010): *Haridustöötajate tööaeg*. Riigi Teataja. Disponible en <https://www.riigiteataja.ee/akt/13357498> [Consultado el 17 de 04 de 2013].

Vabariigi Valitsus. (2011): *Põhikooli riiklik õppekava, Lisa 2 Ainevaldkond "Võõrkeeled"*. Riigi Teataja. Disponible en https://www.riigiteataja.ee/akt/1200/9201/1009/VV1_lisa2.pdf# [Consultado el 04 de 01 de 2013].

Woolfolk, A. E. (1996): *Motivación: aspectos y explicaciones*. México: Psicología educativa.

Voore, M. (2011): *Uudiskiri*. Tallinna Ülikool. Disponible en <http://www.tlu.ee/?LangID=1&CatID=5501&ArtID=10021&action=article> [Consultado el 12 de 01 de 2013].

Välisministeerium (s.f.): *Välisministeeriumi välislepingute andmebaas*. Disponible en http://vlepingud.vm.ee/et/contract_view/1987 [Consultado el 06 de 01 de 2013].

Vöörmann, R., Helemäe, J. (2010): *Õpetajad, tegevused, ajakulu uuringu kokkuvõte*. Eesti Haridustöötajate Liit. Disponible en <http://www.ehl.org.ee/index.php?page=322&> [Consultado el 13 de 04 de 2013].

Resümee

Käesoleva magistritöö “Hispaania keele õpetajate töö ja hispaania keele kui võõrkeele õpetamine Eesti üldhariduskoolides” eesmärk on välja selgitada milline on hispaania keele õpetajate pilgu läbi Eesti üldhariduskoolides hispaania keele kui võõrkeele õpetamise hetkeolukord, millised on hispaania keele õpetajate tööga seotud teravaimad probleemid ning tuleviku väljavaated.

Töö koosneb kolmest osast. Esimeses peatükis tutvustame lühidalt kahte Euroopa Nõukogu initsiatiivil koostatud dokumenti: „Euroopa keeleõppe raamdokument: õppimine, õpetamine ja hindamine“ ning „Euroopa keelemapp“; lisaks teeme kokkuvõtliku ülevaade võõrkeelte sh hispaania keele õpetamisest Euroopas ja rahvusvaheliselt tunnustatud hispaania keele kui võõrkeele eksamitest (*exámenes de Diploma de Español como Lengua Extranjera*). Teine peatükk keskendub Eestile. Kõigepealt tutvustame mõningaid Eestis võõrkeelte õpet reguleerivaid dokumente, seejärel anname lühikese statistiline ülevaade võõrkeelte sh hispaania keele õpetamisest Eesti üldhariduskoolides.

Töö empiirilise osa jaoks kogusime andmeid küsitlusega, mille saatsime kõigile 24-le hispaania keele õpetajale, kes 2011/2012 õppeaastal Eesti üldhariduskoolides töötasid. Küsitlusele vastas 58,3% valimist ehk 14 õpetajat. Küsimustik koosnes 37 küsimusest, mille võib jagada nelja suuremasse teemavaldkonda: 1) küsitletavate isikuandmed (vanus, sugu, omandatud haridus ja varasem erialane töökogemus), mis annavad ettekujutuse hispaania keele õpetajaskonnast Eesti üldhariduskoolides; 2) hispaania keele õpetajate tööd puudutavad küsimused (nt. töökoormus, vajalike töövahendite olemasolu, arvamused kehtiva ainekava ja õpilaste motivatsiooni kohta); 3) hispaania keele õpetajate keeleoskustaseme ning erialaste teadmiste arendamise problematika; 4) positiivsed ja negatiivsed aspektid ning olulisemad igapäevased probleemid hispaania keele õpetate töös ja küsitletavate erialane tulevikunägemus.

Statistiliste andmete analüüs näitab, et nii Euroopas kui ka Eestis on esimeseks võõrkeeleks, mida üldhariduskoolis õpitakse kõige sagedamini inglise keel. Samas on hispaania keel õppimine keskkoolides ja ülikoolides kasvav trend kogu Euroopas. Nii on ka Eestis viimase kümne aasta jooksul oluliselt kasvanud gümnaasiumide arv,

kus hispaania keelt valikainena pakutakse. Hetkel õpitakse hispaania keelt veel peamiselt kolmanda võõrkeelena, kuid on ka koole kus seda ainet pakutakse juba põhikoolis teise võõrkeelena.

Järjest suurenev hispaania keele õppijate arv tingib vajaduse luua õpilastele riiklikul tasemel võimalus sooritada hispaania keele lõpueksam. Käesolevas töös pakume välja, et kasutusele võiks võtta rahvusvaheliselt tunnustatud DELE eksami, mille sooritamisel saavad õpilased oma õpitulemusi tõestada ka välismaale õppima või tööle asudes.

Kogutud hispaania keele õpetajate isikuandmete põhjal võime öelda, et ligi 80% hispaania keele õpetajatest on naised. Erinevalt paljude teiste ainete õpetajatest Eestis on hispaania keele õpetajad noored (vähemalt pool õpetajaskonda on alla 40 aastased, paljud isegi alla 29 aastased). Hispaania keelt emakeelena rääkis üks vastanutest, mis tähendab, et kõikide teiste uuringus osalenute jaoks on keel mida nad õpetavad võõrkeel. Enamus hispaania keele õpetajaid räägib emakeelena eesti keelt, kuid küsitlusest tuli välja, et on ka õpetajaid, kes eesti keelt ei valda.

Hispaania keele õpetajate haridusteed on olnud väga erinevad. Siiski võib öelda, et suur osa hispaania keele õpetajatest on kas õppinud ülikoolis hispaania filoloogiat või omandanud hispaania keele kõrvalerialana. Neljateistkümnest vastanust üheteistkümnel oli olemas nõutud pedagoogiline haridus ning kolm olid seda töö kõrvalt omandamas. Noorusest tingituna on kuuel küsitlusele vastanud õpetajal vähem kui viis aastat erialast töökogemust ning vaid kolm vastanut on hispaania keele õpetajana töötanud rohkem kui kümme aastat. Noorte õpetajate kohanemisele aitaksid kaasa erinevad tugisüsteemid, mida paljudes Euroopas riikides juba rakendatakse. Käesolevas töös tegime ettepaneku, et kogenenumad hispaania keele õpetajad võiksid olla algajatele mentoriteks.

Nii varasemad Haridustöötajate Liidu uuringud kui ka käesoleva töö raames läbiviidus küsitlus näitavad, et õpetajad töötavad nädalas ligi 50 tundi. Suur töökoormus tekitab stressi ja on üks põhjusi, miks õpetajad eriala vahetamise peale mõtlevad. Hispaania keele õpetajate eripäraks on aga veel see, et ühes koolis vaid hispaania keele tunde andes ei saa õpetaja miinimumkoormust kätte. Mis tähendab, et õpetajaid on äraelamiseks sunnitud otsima lisatööd, kas samas koolis, teistes koolides või hoopiski väljaspool haridussüsteemi. Erinevate töökohtade ja tööandjate

Küsisime õpetajatelt, milline on nende hinnangul õpilaste huvi ja motivatsioon hispaania keelt õppida. Saadud vastused jagunevad kahte gruppi: ühed õpetajad arvavad, et õpilaste huvi hispaania keele vastu on suur ja nad on motiveeritud õppima, teised jällegi ütlesid, et isegi kui õpilastel on alguses hispaania keele vastu huvi, puudub neil sisemine motivatsioon keelt õppida. Miks mõned õpilased kaotavad õpingute käigus hispaania keele vastu huvi ja ei suuda end motiveerida seda õppima on taaskord üks teemadest, mida tasuks edaspidi lähemalt uurida.

Küsitlusest selgus, et nii nagu hispaania keele õpetajate haridusteed on olnud erinevad, on väga erineva tasemega ka nende keeleteadmised. „Eesti võõrkeelte strateegias 2009–2015“ on kirjas visioon, et aastaks 2015 vastab kõikide võõrkeeleeõpetajate kvalifikatsioon õpetatavas võõrkeeles põhikoolis C1 tasemele ja gümnaasiumis C2 tasemele. Sellest lähtuvalt pakkusime välja, et ka õpetajate keeletaset võiks tulevikus mõõta DELE eksamiga, mis oleks ühtne ja läbipaistev meetod. Nii nagu õpilastegi puhul peaks ka õpetajate eksamikulud katma riik. Meie poolt küsitletud neljateistkümnest õpetajast vaid kahel oli DELE diplom juba olemas.

Paljud õpetajad hindasid oma kõige nõrgemaks küljeks suulist keeleoskust, mis näitab, et neil ei ole piisavalt võimalust hispaania keeles suhelda. Pooled küsitluses osalenud õpetajatest vastasid, et nad kasutavad väljaspool kooli hispaania keelt harva või mitte kunagi, ülejäänud suhtlevad hispaania keeles paar korda nädalas või isegi iga päev. Mõned õpetajad ka tunnistasid, et nad võiksid ise olla aktiivsemad praktiseerimisvõimaluste otsimisel.

Läbiviidud küsitlusest tuli ka välja, et hispaania keele õpetajate täiendkoolitusevõimalused Eestis on piiratud ning välismaal toimuvatest koolitustest või *online* kursustest osavõtt sõltub peamiselt õpetaja isiklikest rahalistest vahenditest. Õpetajate vastustest on näha, et nad ei ole kirjeldatud olukorraga rahul. Ühe lahendusena pakkusime, et Hispaania suursaatkond Tallinnas koostöös Hispaania Haridus-, Kultuuri- ja Spordiministeeriumi ning teiste asutustega võiks aidata Eestis töötavaid Hispaania keele õpetajaid informeerides neid regulaarselt erinevatest täiendkoolitusvõimalustest Hispaanias ning ka stipendiumitest, mida õpetajad saaksid koolituskulude katmiseks taotleda.

Lisaks uurisime millistest tugisüsteemidest hispaania keele õpetajad Eestis puudust tunnevad. Kõige enam mainitigi täiendkoolitusi, kuid paljud õpetajad tõid välja ka

vajaduse luua hispaania keele õpetajate infolist ja/või interaktiivne koduleht, kus vahetada informatsiooni, ideid ja kogemusi. Samuti tasuks kaaluda hispaania keele õpetajate mittetulundusühingu loomist, mille kaudu oleks võimalik taotleda toetust erinevatele projektidele.

Lõpetuseks küsisime õpetajatelt, kas nad näevad end ka viie aasta pärast mõnes Eesti üldhariduskoolis hispaania keele õpetajana töötamas. Vaid neli õpetajat neljateistkümnest vastas sellele küsimusele jaatavalt, kuus õpetajat kahtlesid ja neli vastas eitavalt. Meie hinnangul on see selge märk sellest, et hispaania keele õpetajad, kes töötavad üldhariduskoolides ootavad, et nende tööd rohkem väärtustatakse. Enamus neist õpetajatest on noored, haritud ja omavad juba mõningast erialast töökogemust. On väga oluline, et nad leiaksid vajaliku tuge, sest muidu on oht et nad vahetavad eriala ja/või emigreeruvad. Juhul kui praegu töötavaid hispaania keele õpetajaid suudetakse piisavalt motiveerida on nad tänu oma noorusele võimelised veel vähemalt 20-30 aastat Eesti üldhariduskoolides lapsi õpetama.

Anexos

Anexo 1. Cuadros de estadísticas sobre la enseñanza de lenguas extranjeras y ELE en las escuelas de instrucción general de Estonia (2008/2009-2012/2013)

	curso escolar 2012/2013						
	lengua A	lengua B	lengua C	lengua D	Total	% de todos los estudiantes de LE	% de todos los estudiantes
estonio como segunda lengua	26005	1			26006	12,57%	19,27%
inglés	83248	25095	815		109158	52,75%	80,87%
francés	1328	971	1539	54	3892	1,88%	2,88%
alemán	2591	8365	4803	21	15780	7,63%	11,69%
ruso	1338	45582	1295	5	48220	23,30%	35,73%
árabe						0,00%	0,00%
hebreo		118	145		263	0,13%	0,19%
chino		14	115		129	0,06%	0,10%
español		36	1206	83	1325	0,64%	0,98%
italiano		15	54		69	0,03%	0,05%
japonés			13	19	32	0,02%	0,02%
griego			1	11	12	0,01%	0,01%
latín			138	98	236	0,11%	0,17%
lituano						0,00%	0,00%
letón						0,00%	0,00%
noruego			55		55	0,03%	0,04%
sueco	2	289	99	19	409	0,20%	0,30%
romaní						0,00%	0,00%
finés	51	223	1004	48	1326	0,64%	0,98%
danés				11	11	0,01%	0,01%
suañili			1		1	0,00%	0,00%
lengua de signos (estonio)						0,00%	0,00%
Estudiantes de lenguas extranjeras en total					206924		
Estudiantes de educación general (enseñanza presencial) en total					134975		

Cuadro 1

	curso escolar 2011/2012						
	lengua A	lengua B	lengua C	lengua D	Total	% de todos los estudiantes de LE	% de todos los estudiantes
estonio como segunda lengua	17564		2		17566	8,62%	12,91%
inglés	90572	19350	669		110591	54,29%	81,25%
francés	1478	716	1512	180	3886	1,91%	2,86%
alemán	3065	8847	5767	30	17709	8,69%	13,01%
ruso	1991	46604	1549	5	50149	24,62%	36,85%
árabe						0,00%	0,00%
hebreo		244			244	0,12%	0,18%
chino			143		143	0,07%	0,11%
español	6	152	1029		1187	0,58%	0,87%
italiano			78	1	79	0,04%	0,06%
japonés			17	8	25	0,01%	0,02%
griego			2	23	25	0,01%	0,02%
latín			203	165	368	0,18%	0,27%
lituano						0,00%	0,00%
letón						0,00%	0,00%
noruego			33		33	0,02%	0,02%
sueco		234	145	21	400	0,20%	0,29%
romaní						0,00%	0,00%
finés		55	1157	55	1267	0,62%	0,93%
danés				20	20	0,01%	0,01%
suajili						0,00%	0,00%
lengua de signos (estonio)			1		1	0,00%	0,00%
Estudiantes de lenguas extranjeras en total					203693		
Estudiantes de educación general (enseñanza presencial) en total					136104		

Cuadro 2

	curso escolar 2010/2011						
	lengua A	lengua B	lengua C	lengua D	Total	% de todos los estudiantes de LE	% de todos los estudiantes
estonio como segunda lengua	29567	2	2	1	29572	13,25%	21,36%
inglés	86080	26926	733		113739	50,96%	82,15%
francés	1644	527	1837	327	4335	1,94%	3,13%

alemán	3044	9288	7446	38	19816	8,88%	14,31%
ruso	1052	49636	1670	5	52363	23,46%	37,82%
árabe					0	0,00%	0,00%
hebreo			254		254	0,11%	0,18%
chino			106		106	0,05%	0,08%
español			897	95	992	0,44%	0,72%
italiano		1	83		84	0,04%	0,06%
japonés			33	13	46	0,02%	0,03%
griego			2	24	26	0,01%	0,02%
latín			214	201	415	0,19%	0,30%
lituano			1		1	0,00%	0,00%
letón		1	1	1	3	0,00%	0,00%
noruego			10		10	0,00%	0,01%
sueco		180	199	10	389	0,17%	0,28%
romaní				1	1	0,00%	0,00%
finés		1	979	42	1022	0,46%	0,74%
danés				14	14	0,01%	0,01%
suajili						0,00%	0,00%
lengua de signos (estonio)			17		17	0,01%	0,01%
Estudiantes de lenguas extranjeras en total					223205		
Estudiantes de educación general (enseñanza presencial) en total					138448		

Cuadro 3

	curso escolar 2009/2010						
	lengua A	lengua B	lengua C	lengua D	Total	% de todos los estudian- tes de LE	% de todos los estudian- tes
estonio como segunda lengua	29681	1			29682	12,92%	20,93%
inglés	88617	26708	804		116129	50,53%	81,90%
francés	1759	535	1916	250	4460	1,94%	3,15%
alemán	3474	9935	8179	72	21660	9,42%	15,27%
ruso	1042	51868	1917	5	54832	23,86%	38,67%
árabe				13	13	0,01%	0,01%
hebreo			229		229	0,10%	0,16%
chino			6		6	0,00%	0,00%
español		2	591	108	701	0,31%	0,49%
italiano			80	2	82	0,04%	0,06%
japonés			30		30	0,01%	0,02%

griego			1	12	13	0,01%	0,01%
latín			230	277	507	0,22%	0,36%
lituano		3			3	0,00%	0,00%
letón		3			3	0,00%	0,00%
noruego						0,00%	0,00%
sueco		167	230	21	418	0,18%	0,29%
romaní						0,00%	0,00%
finés			985	36	1021	0,44%	0,72%
danés						0,00%	0,00%
suajili						0,00%	0,00%
lengua de signos (estonio)			30		30	0,01%	0,02%
Estudiantes de lenguas extranjeras en total					229819		
Estudiantes de educación general (enseñanza presencial) en total					141802		

Cuadro 4

	curso escolar 2008/2009						
	lengua A	lengua B	lengua C	lengua D	Total	% de todos los estudiantes de LE	% de todos los estudiantes
estonio como segunda lengua	29378	68	1		29447	12,71%	19,96%
inglés	88853	26851	850		116554	50,31%	79,01%
francés	1784	516	2042	103	4445	1,92%	3,01%
alemán	4127	9973	8646	82	22828	9,85%	15,47%
ruso	1182	52437	1961	1	55581	23,99%	37,68%
árabe						0,00%	0,00%
hebreo			208		208	0,09%	0,14%
chino			26		26	0,01%	0,02%
español		6	569	122	697	0,30%	0,47%
italiano		1	25		26	0,01%	0,02%
japonés			30		30	0,01%	0,02%
griego						0,00%	0,00%
latín			103	185	288	0,12%	0,20%
lituano						0,00%	0,00%
letón						0,00%	0,00%
noruego						0,00%	0,00%
sueco		61	423	30	514	0,22%	0,35%
romaní						0,00%	0,00%
finés			914	49	963	0,42%	0,65%
danés						0,00%	0,00%

suajili						0,00%	0,00%
lengua de signos (estonio)			51		51	0,02%	0,03%
Estudiantes de lenguas extranjeras en total					231658		
Estudiantes de educación general (enseñanza presencial) en total					147519		

Cuadro 5

Anexo 2. Carta de presentación y encuesta para los profesores de español

Enseñanza del español en las escuelas públicas de Estonia en los años 2009 - 2012.

Por favor, responda a la encuesta en estonio o en español. Esta encuesta requiere unos 40 minutos de su tiempo. Es importante que las respuestas sean lo más precisas y detalladas posible. Como en las escuelas públicas de Estonia hay menos de 30 profesores de español, la calidad de mi trabajo depende en alto grado de sus respuestas. Los resultados de la encuesta serán usados de manera general en mi tesis de máster. La confidencialidad de las respuestas está asegurada.

Liina Viikberg

ENCUESTA

- 1. Su año de nacimiento.**
- 2. Su sexo.** *(Por favor, señale la opción correcta)*
Hombre, Mujer
- 3. ¿Cuál es su lengua materna?**

(Si su lengua materna es el español, sáltese las preguntas 4, 5, 6 y continúe desde la pregunta número 7.)

4. ¿Dónde ha adquirido el español? *(Por favor, precise el país, la escuela, los años de estudio y otra información relevante.)*

5. ¿Posee usted un diploma DELE? De ser así, ¿qué nivel ha superado? *(Por favor, señale la opción correcta)*

A1, A2, B1, B2, C1, C2.

6. ¿Cómo evalúa su nivel de español actualmente? *(Por favor, señale la opción correcta y añada un breve análisis sobre cuáles considera sus puntos más fuertes y cuáles los más débiles en su dominio del español.)*

A1, A2, B1, B2, C1, C2.

7. ¿Tiene usted una educación pedagógica? *(Por favor, precise el país, la escuela, los años de estudio y otra información relevante.)*

8. ¿Nombre(s) de la(s) escuela(s) dónde trabaja como profesor/a de español?

9. ¿Cuántos años de experiencia tiene como pedagogo?

10. ¿Además del español, da usted clases de otra(s) asignatura(s)?

De ser así,

¿Qué tipo(s) de asignatura(s)?

¿Qué cantidad de trabajo tiene?

11. ¿Es usted tutor/a de alguna clase?

De ser así, ¿qué cantidad de trabajo tiene?

12. ¿Tiene usted un trabajo adicional en la escuela (por ejemplo, monitor de actividades extracurriculares, logopeda, etc.)?

De ser así,

¿Qué trabajo?

¿Qué cantidad de trabajo tiene?

13. ¿Tiene usted un trabajo adicional fuera de la escuela? *(Si posible, por favor precise la institución, su profesión y carga)*

14. **¿Cuántas clases de español (45 min) a la semana da usted?**
15. **¿De qué curso/edad son sus estudiantes?**
16. **¿Cuántos estudiantes tiene en su clase de español?**
17. **¿Qué opina del plan de estudios nacional de la lengua castellana?**
18. **¿En qué medida usted sigue el plan de estudios (o currículum) nacional de español?**
19. **¿Qué materiales didácticos utiliza en las clases de español?** *(Por favor, escriba los principales libros de textos, páginas web, CD-s, DVD-s y otros materiales didácticos relevantes.)*
20. **¿Los estudiantes tienen libros propios o hay que hacer fotocopias?**
21. **¿Cuál es la media de tiempo que necesita para preparar una clase (de 45 min)?**
22. **¿Cuánto tiempo requiere normalmente después de clase para hacer tareas relacionadas con el trabajo de profesor/a?** *(Rellenar con datos de E-kool o algún entorno similar, revisión y evaluación de los trabajos de los estudiantes, trabajos de recuperaciones, etc.)*
23. **¿De dónde viene la inspiración para los temas que trata en la clase de español?**
24. **¿Cuáles son los principales métodos y formas de enseñanza en su clase de español?**
25. **¿Qué tipo de ejercicios son los más frecuentes en su clase de español?**
26. **¿Cuál es, en su opinión, el interés y la motivación de los alumnos de las escuelas públicas estonias para aprender español?**
27. **¿Cuáles son las oportunidades de cursos de capacitación para profesor de lengua española?**

- 28. En los últimos tres años ¿ha participado en algún curso de capacitación profesional especializada?**
En caso afirmativo, indique el nombre.
- 29. ¿Ha viajado a España o a algún país hispanohablante y ha tenido contactos culturales directos?**
De ser así,
¿Dónde y por cuánto tiempo?
- 30. ¿Con qué frecuencia usted tiene la oportunidad de comunicarse en español fuera de la clase de español?**
- 31. ¿Qué sistema de apoyo podrían tener los profesores de español fuera de la escuela?**
(Por ejemplo, las diferentes oportunidades de cursos de capacitación, becas, el entorno de comunicación en Internet para profesores de español, actos públicos, etc., que podrían motivar y apoyar a los profesores en su trabajo.)
- 32. ¿Cuáles son sus puntos débiles como profesor de español?**
- 33. ¿Cuáles son sus puntos fuertes enseñando español?**
- 34. ¿Cuáles son los problemas más frecuentes que encuentra un/a profesor/a de español en su trabajo?**
- 35. ¿Cuáles son los aspectos positivos en el trabajo de profesor?**
- 36. ¿Cuáles son los aspectos negativos en el trabajo de profesor?**
- 37. ¿Se ve usted profesor/a de español en las escuelas públicas de Estonia de aquí a cinco años?**
Si no, ¿por qué?

¡GRACIAS!

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina Liina Viikberg (sünnikuupäev: 19.07.1982)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose
“EL TRABAJO DE LOS PROFESORES DE LENGUA ESPAÑOLA Y LA
ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN LOS
INSTITUTOS DE INSTRUCCIÓN GENERAL EN ESTONIA”,

mille juhendajad on Mari Kruse ja Triin Lõbus,

- 1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
 - 1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
 - 3.kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 17. 05.2013